

FACULDADE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA



GILDO DOMINGUES DE FREITAS

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO DE
ESCOLAS DE MONTEMOR-O-VELHO JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO DE
ESCOLARIDADE NO ANO LECTIVO DE 2012/2013.**

COIMBRA

2013

GILDO DOMINGUES DE FREITAS

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO DESENVOLVIDO NO AGRUPAMENTO
DE ESCOLAS DE MONTEMOR-O-VELHO JUNTO DA TURMA A DO 7º ANO DE
ESCOLARIDADE NO ANO LECTIVO DE 2012/2013.**

Relatório de Estágio Pedagógico
apresentado à Faculdade de Ciências do
Desporto e Educação Física da
Universidade de Coimbra com vista à
obtenção do grau de mestre em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e
Secundário.

Orientador: Mestre Miguel Ângelo Fachada

COIMBRA

2013

Freitas, G.D. (2013). Relatório de Estágio Pedagógico. Relatório de Estágio Desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho no ano lectivo de 2012/2013. Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física. Coimbra, Portugal.

AGRADECIMENTOS

Desde os três anos de idade, quando iniciei o meu percurso escolar, que senti um amor, carinho e apoio incondicional de toda a minha família, especialmente dos meus pais que mesmo do fim de um dia de trabalho exaustivo, ainda conseguiram rebuscar um pedaço de energia para dedicar aos seus filhos.

Sempre tive consciência da dificuldade que era manter dois filhos em simultâneo no ensino superior e sempre dei o meu máximo para atingir os meus sonhos e ao mesmo tempo dar um motivo de felicidade aos meus pais pela minha realização pessoal e profissional.

Os meus agradecimentos são extensíveis à professora Cristina Cachulo, grande responsável pela minha evolução enquanto mestrando na área de docência em Educação Física. Reconheço que quase tudo lhe devo. Revelou imensa compreensão perante a minha inexperiência e desconhecimento, disponibilizou todo o seu saber e apoio em prol do meu desenvolvimento como professor em potência mas também como pessoa, foi um porto de abrigo e uma mão amiga nos momentos mais conturbados no decorrer de todo o ano lectivo.

Os meus agradecimentos ao professor Orientador Miguel Fachada não só pelas aprendizagens que me proporcionou mas também pelo apoio e disponibilidade que sempre demonstrou, quer no decorrer da minha vida académica, quer no decorrer da minha vida pessoal.

À minha namorada, Sílvia Achas, também ela estudante de ensino superior, que apesar da exigência do seu curso, desencantava sempre largos momentos para me ajudar e me apoiar nas minhas dificuldades e nos meus desânimos.

Ao meu círculo de amigos inseparáveis, Luís Freitas, Nuno Domingues e Rui Mendes que até aos dias de hoje sempre demonstraram total disponibilidade nos bons e nos maus momentos.

Aos colegas estagiários do curso de mestrado a leccionar na Escola de Montemor-o-Velho, Tayara Dinis, Bruno Costa e Jorge Fernandes por toda a ajuda e disponibilidade, amizade e companheirismo que me ofereceram sem esquecer os bons momentos passados na escola e no restaurante “Moagem” que serviram para descomprimir e eliminar o stress.

RESUMO

Este documento define-se como Relatório de Estágio Pedagógico que reporta à realização do balanço e reflexão acerca das diferentes componentes pedagógicas ao longo do ano lectivo com a turma A do sétimo ano do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho. O presente relatório está inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico e Relatório Final, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O Estágio Pedagógico faz parte da primeira etapa da formação do professor, na qual se vivencia a realidade escolar na primeira pessoa, pondo em prática todos os conhecimentos adquiridos nos três anos de Licenciatura e no primeiro ano de Mestrado. Assim, no desenrolar do relatório serão apresentados todo um conjunto de tarefas realizadas e uma reflexão sobre a experiência do estágio e as aprendizagens efectuadas. Também aprofundarei o tema “Como integrar um aluno com características particulares”, abordando questões como a indisciplina e a motivação. Preocupei-me sempre em partir de uma premissa fundamental que para desenvolver a actividade profissional de professor de Educação Física, com competência, deveria fomentar um ensino de alta qualidade e adequar, o melhor possível, todo o processo de ensino-aprendizagem às capacidades e perfil de cada um dos alunos.

Palavras-chave: Estágio Pedagógico. Educação Física. Reflexão. Ensino-Aprendizagem.

ABSTRACT

This document is a report of the pedagogical internship, on which is done a reflexon and a balance about the diferent pedagogical components executed along this school year with the class A of the seventh grade of the school grouping in Montemor-o-Velho. This report belongs to the course “Estágio Pedagógico e Relatório Final”, in the second year of the master’s degree in phisical education of basic and secondary teaching, taking place in Faculty of sciences of sport and physical education of university of Coimbra. The pedagogical internship is the first step in a teacher’s formation, where he experiences the reality of teaching for himself, using every knowledge acquired in the tree years of his graduation and the first year of his master’s degree. Therefore, in the development of this report, there will be presented a group of performed tasks and a reflection on the experience of this intership, as well as on the new knowledge I acquired. There will be explored a theme of my choise, “how to integrate a student with particular characteristics”, focusing specially in the indiscipline and motivation. All this will be needed for me to become a proper, competent Physical Education teacher, who develops a quality teaching and manages to adapt the teaching-learning process the best I can.

Key-words: Pedagogical Intership. Physical Education. Reflection. Teaching-Learning.

SUMÁRIO

1. Introdução	9
2. Expectativas iniciais	10
3. Contextualização da prática pedagógica	12
4. Descrição de tarefas desenvolvidas	14
4.1. Planeamento:	14
4.1.1. Plano anual;	17
4.1.2. Unidades Didáticas	22
4.1.3. Plano de aula.	26
4.2. Realização:	29
4.2.1. Instrução;	30
4.2.2. Gestão;	34
4.2.3. Clima;	36
4.2.4. Decisões de ajustamento;	38
4.3. Avaliação:	40
4.3.1. Avaliação diagnóstica;	40
4.3.2. Avaliação formativa;	42
4.3.3. Avaliação sumativa.	43
5. Compromisso e ética profissional	46
6. Questões dilemáticas	48
7. Inovações da prática pedagógica	50
8. Aprofundamento do tema/problema	52
8.1. Descrição do caso	52
8.2. Estratégias implementadas	58
9. Conclusões	58
10. Referências Bibliográficas	61

LISTA DE TABELAS

Tabela 1	13
Tabela 2	16
Tabela 3	19

Gildo Domingues de Freitas, aluno nº 2008020642, do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra, declaro por minha honra que este relatório final de estágio constituí um documento original de estágio da minha autoria, não se inscrevendo, por isso, no definido na alínea s) do artigo 3º do Regulamento Pedagógico da FCDEF.

1. INTRODUÇÃO

Hoje em dia, o papel do professor já não pode ser o de simples transmissor do saber, do mesmo modo, também o aluno nunca poderá assumir o simples papel passivo de mero receptor de conteúdos considerados socialmente úteis. E isto para explicar que o professor deverá adquirir o maior leque de conhecimentos possíveis para conseguir que todos os seus alunos aprendam de verdade.

É nesse contexto que surge o Estágio Pedagógico, para que o estudante possa aplicar os seus conhecimentos teóricos adquiridos até esse momento.

Como refere o guia de estágio de 2012/2013, “ O Estágio Pedagógico tem por função final a profissionalização de novos docentes através de um processo de prática profissional autónoma, embora orientada e supervisionada, com a duração de um ano lectivo”.

Como já foi referido, a experiência do Estágio Pedagógico serve para aperfeiçoar as competências adquiridas ao longo da formação inicial, com o objectivo de tornar os futuros professores, profissionais de Educação Física competentes, tornando o ensino eficaz e de qualidade. Este processo é extremamente complexo, exigindo uma entrega de corpo e alma para que se consiga adquirir um conjunto de aprendizagens que nos permitirão leccionar no futuro.

O presente relatório está inserido na Unidade Curricular de Estágio Pedagógico e Relatório Final, do segundo ano do Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra.

Tem como principal objectivo evidenciar as expectativas e opções iniciais em relação ao estágio, evolução operada no estágio, aprendizagens realizadas, importância do trabalho individual e de grupo, conclusões referentes à formação inicial, à experiência do estágio e às necessidades de formação contínua.

Relativamente à estruturação, o relatório está dividido em dois grandes capítulos. No capítulo um estarão descritas todas as tarefas desenvolvidas ao longo do Estágio Pedagógico, bem como a reflexão e dificuldades sentidas ao nível do planeamento, realização e avaliação. O segundo capítulo será constituído pela reflexão ao nível da ética profissional, das questões dilemáticas, das inovações da prática pedagógica e também será aprofundado o tema/problema, “Como integrar um aluno com características particulares”.

1. EXPECTATIVAS INICIAS:

Desde muito cedo que gostava de me ver a desempenhar o papel de professor de Educação Física e isto pode ser explicado pelo facto de ter estado sempre ligado ao desporto, praticando várias modalidades desde criança. Assim, ao longo da minha vida, sempre procurei enveredar por um caminho onde conseguisse obter as qualificações necessárias para exercer tal função, optando no Secundário por um Curso Tecnológico de Desporto, posteriormente a Licenciatura em Ciências do Desporto e por fim no Mestrado em Ensino da Educação Física dos Ensinos Básicos e Secundários. Importa referir que foi nas aulas de Desporto de Opção de Escalada que comecei a sentir a paixão pelo ensino, pois para além de dominar bem a matéria, os alunos sabiam escutar e o que mais me agradou foi ter verificado que realmente as minhas orientações contribuíram para fortalecer as suas aprendizagens e evoluírem com consistência até atingirem aptidões consideradas óptimas para a prática da modalidade.

Deste modo, observava o Estágio Pedagógico como uma fonte de enriquecimento de conhecimentos, mas que não seria tão difícil como verifiquei, visto que já tinha vivenciado algo semelhante. Após a primeira reunião com a Professora Doutora Elsa Silva e posteriormente com a Professora Cristina Cachulo, rapidamente alterei a minha opinião, sentindo-me bastante nervoso e com receio de não estar à altura do desafio.

Estas reuniões iniciais puseram-me a par da situação que iria vivenciar, apercebendo-me, de imediato, de todo o trabalho que teria de desenvolver, pois para além dos trabalhos obrigatórios a serem entregues, teria que aprofundar os meus conhecimentos nas modalidades que me sentisse mais desconfortável. Numa segunda reunião, proposta pela professora Cristina Cachulo foi-me explicado toda a estrutura do estágio e quando a referida professora me esclareceu quais as modalidades que deveria explorar com os alunos durante o mesmo, fiquei algo apreensivo com a actividade de dança. Reconheço que tenho enormes limitações nesta área e apesar de adorar música de diversos estilos, sinto muitas dificuldades em transmitir os ritmos através de uma expressão corporal equilibrada e em harmonia com todos os pormenores técnicos que a dança exige. Constituía um obstáculo de monta, mas não o suficiente para me fazer desanimar ou desistir. A

minha decisão era clara: empenhamento absoluto e trabalho árduo até atingir, pelo menos, níveis de execução aceitáveis.

No início do estágio propriamente dito, o que mais me incomodava, era o facto de ter um aluno com atitudes e comportamentos impróprios em contexto de sala de aula, uma vez que me foi transmitido que era um aluno de difícil de tratamento, o que se veio a confirmar na íntegra. Também, me sentia pouco à vontade quando verifiquei que todas as aulas seriam supervisionadas pela professora Cristina Cachulo e observadas pelos colegas de estágio. Esta situação deixava-me bastante ansioso, sentindo um “peso nos ombros” que me levava a enfrentar as minhas aulas sob uma enorme pressão psicológica, mas com o hábito e com o fortalecimento dos laços de amizade entre todos, essa pressão foi-se desvanecendo e é com imenso prazer que hoje os vejo a assistir ao meu desempenho pedagógico num papel de mais um recurso educativo para que eu possa melhorar as minhas competências e menos como uns “carrascos” que aguardam apenas as minhas falhas para me cruxificarem.

Aquando da leccionação das primeiras aulas, sentia-me desesperado, errando constantemente, no que se referia às orientações, desde a selecção dos exercícios até à organização dos alunos. Chegou a ser dramático. Presentemente, tenho consciência que foram esses erros e as felizes e precisas orientações nos momentos certos que me fizeram evoluir e chegar a um nível que, estou convicto, que não envergonhará ninguém.

No início do ano lectivo, o meu principal objectivo era chegar ao final do Estágio com um vasto conjunto de aprendizagens que me permitissem ser um professor competente. Sabia que a tarefa iria ser complicada, mas com todo o esforço e dedicação aos quais me predispunha, tinha a certeza que venceria todos os obstáculos.

Quanto à escola de Montemor-o-Velho devo referir que já tinha conhecimento que os seus quadros técnicos eram formados por óptimos professores, recursos espaciais e materiais. Tive o cuidado de retirar algumas informações sobre o perfil da escola junto de docentes meus conhecidos e as referências foram as melhores.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Para enquadrar melhor o presente documento, é extremamente importante caracterizar o contexto educacional em que desenvolvi o meu Estágio Pedagógico, fazendo uma breve referência à vila de Montemor-o-Velho, à escola, às instalações e a todos os intervenientes da comunidade educativa.

O Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho localiza-se na vila de Montemor-o-Velho do mesmo concelho e tem residência no Largo de Nossa Senhora do Desterro. Próximo encontra-se também o Pavilhão Polidesportivo e a Piscina Municipal.

No que respeita aos espaços disponíveis para a prática da Educação Física, o Agrupamento de Escolas é constituído por um polidesportivo coberto, um polidesportivo descoberto, um campo de voleibol, uma sala multiusos e uma pista de atletismo. Em relação aos espaços externos, o Município de Montemor-o-Velho firmou um conjunto de protocolos entre a autarquia e o Agrupamento de Escolas do referido concelho que visavam a cedência do pavilhão municipal e o espaço externo à escola. De salientar que todos os espaços desportivos anteriormente referidos dispõem de balneários com as condições ideais para os fins a que se destinam.

A turma A era composta na sua totalidade por dezanove alunos, sendo oito do sexo feminino e onze do sexo masculino. As idades encontravam-se compreendidas entre os onze e os catorze anos, sendo a média de doze anos. Fazendo um levantamento superficial à turma, podemos concluir que o seu aproveitamento era considerado bom, contudo ao nível do comportamento revelava ser conversadora, tendo um elemento potencialmente desestabilizador .

Foram abordadas seis matérias no decorrer do ano lectivo, basquetebol, andebol, badminton, orientação, dança e ginástica de solo, incluindo esta última dois aparelhos (minitrampolim e paralelas).

A dado momento, houve necessidade de recorrer a uma organização dos espaços desportivos, no sentido de rentabilizarmos a sua ocupação, optando por privilegiar um modelo de planificação “misto”, ou seja, a utilização de cada um dos espaços era feito por uma espécie de etapas num sistema de “roulement” de instalações. Esta foi a atitude mais correcta porque veio a verificar-se que resultou em pleno, não condicionando de modo significativo a calendarização das actividades

da turma entretanto programadas. Foram efectuadas as avaliações diagnósticas para as matérias de basquetebol, andebol e ginástica de solo, sendo estas leccionadas ao longo do ano lectivo. Em relação à dança, orientação e ginástica de aparelhos, não foram realizadas avaliações diagnósticas já que seriam matérias abordadas pelos alunos pela primeira vez, sendo propostos objectivos de nível introdutório por decisão de Área Disciplinar. Estas modalidades foram abordadas no decorrer do segundo e terceiro períodos. As modalidades de badminton e ginástica de aparelhos, tanto as paralelas, tanto o mini-trampolim, iniciaram-se apenas no início do segundo período, prolongando-se até ao final do terceiro.

UNIDADE DIDÁCTICA	DISTRIBUIÇÃO DAS MATÉRIAS AO LONGO DO ANO LECTIVO		
	Primeiro Período	Segundo Período	Terceiro Período
Basquetebol			
Andebol			
Ginástica de solo			
Badminton			
Orientação			
Dança			
Minitrampolim			
Paralelas			

Tabela 1- Distribuição das matérias ao longo do ano lectivo

O grupo do Núcleo de Estágio foi constituído a partir de uma reunião realizada na Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra com o objectivo dos mestrandos escolherem a escola onde pretendiam estagiar. Assim, o grupo em questão ficou composto por três elementos do sexo masculino e um elemento do sexo feminino, dois dos quais leccionavam ao sétimo ano escolaridade e outros dois ao décimo primeiro ano de escolaridade. Também pertencente a este grupo era a professora Cristina Cachulo, que supervisionou todas as aulas, realizando sempre uma reflexão crítica acerca das mesmas no seu final. O Professor Orientador Miguel Fachada da faculdade também supervisionou duas aulas em cada período, constituindo estas observações e tudo o que as rodeava ilações importantes na minha aprendizagem e formação pessoal e profissional.

3. DESCRIÇÃO DAS TAREFAS DESENVOLVIDAS

3.1. PLANEAMENTO:

Sem dúvida alguma que o sucesso das aprendizagens dos alunos também derivam da qualidade de planeamento, sendo fundamental planear todo o processo, no sentido de o professor possuir uma linha orientadora do ensino e das aprendizagens dos alunos.

Luckesi (1992) afirma que planear implica uma escolha e envolve juízos e valores sobre uma determinada realidade (p. 117 e 118). Ele ressalta que o planeamento é uma actividade orientada para uma finalidade e que esta contém opções políticas e filosóficas acerca da sociedade em que vivemos.

O planeamento consiste na escolha dos objectivos, da organização a médio e longo-prazo e na previsão dos meios e formas para que esses objectivos tenham maiores probabilidades de serem alcançados, permitindo assim a existência de uma linha orientadora que facilite o papel do professor. A introdução de objectivos futuros em todas as decisões do presente e, em simultâneo, a eliminação de pontos fracos e antecipação de ameaças do exterior (clima), permite organizar os passos a seguir através da definição de estratégias para o melhor aproveitamento das oportunidades.

Para orientar todo o processo de ensino-aprendizagem, é fundamental colocar as seguintes questões: Para quê?; onde?; para quem?; e com quê?.

Antes de leccionar será necessário seleccionar e definir objectivos e conteúdos, organizando-os e sequencializando-os de forma apropriada. Também terão de ser definidas estratégias metodológicas e os instrumentos de avaliação, que estarão presentes ao longo de todo o processo.

Para melhor planificar todo o processo de ensino-aprendizagem, foi necessário realizar a caracterização do meio, da escola e da turma, constituindo estes elementos importantes para a elaboração do Plano Anual. Estes são alguns dos aspectos a ter em conta para que pudéssemos definir objectivos e conteúdos organizados de forma apropriada, definir estratégias e metodologias de ensino e ainda instrumentos de avaliação. Outro recurso que se revelou determinando em todo o processo educativo foi a análise do Programa Nacional de Educação Física, que nos levou a analisar a sua concepção (promover a qualidade de vida, saúde e bem estar), os objectivos gerais, objectivos comuns a todas as áreas e objectivos

por área. Também analisámos o Projecto Educativo da Escola para relacionar os pressupostos considerados fundamentais da mesma com as necessidades dos alunos. Por último analisámos o Projecto Curricular de Educação Física da Escola constituindo uma referência fundamental na orientação e organização do trabalho conjunto dos professores e de cada um em particular e analisámos ainda as decisões e dinâmica do grupo disciplinar. É de realçar a disponibilidade demonstrada pelos elementos do referido grupo ao facultarem-nos a selecção das matérias, dos conteúdos para cada ano de escolaridade e dos critérios e instrumentos de avaliação.

A caracterização do meio e da escola foram importantes para conseguir conciliar o que são as necessidades dos alunos com o que a escola pode oferecer. Compete-me ainda acrescentar que a Escola de Montemor-o-Velho evidenciou óptimas infra-estruturas para a leccionação da Educação Física e bons materiais desportivos.

Também realizámos a caracterização da turma, para aprofundar os conhecimentos acerca de cada aluno a fim de saber qual o escalão etário a que nos dirigíamos, os seus níveis de desenvolvimento motor, cognitivo e afectivo, quais os níveis de desempenho inicial e o que os motivava.

Desta forma, realizámos o Plano Anual, surgindo este da necessidade de criar um guia orientador de todo o processo para o professor, permitindo ao mesmo articular o meio envolvente com as características do aluno, Bento (2003, p. 65). Este documento é o ponto de origem da planificação de todo um ano de actividade ao nível da disciplina de Educação Física.

O modelo de planificação definido em núcleo de estágio, foi um modelo “misto”, essencialmente por etapas, privilegiando as aprendizagens distribuídas ao longo do ano. Este tipo de modelo permite um maior número de aulas, como também permite abordar um maior número de conteúdos em cada Unidade Didáctica e torna as situações de aprendizagens mais duradouras. Contudo, também houve lugar para a aprendizagem concentrada, optando pela realização de aulas monotemáticas no início de cada período, quando introduzíamos uma matéria pela primeira vez ou quando nos aproximávamos do final do período, com o objectivo de rever conteúdos.

Com a adopção deste modelo, iniciámos o ano lectivo com uma avaliação diagnóstica nas três áreas de extensão da Educação Física: área das actividades físicas; área de aptidão física; área dos conhecimentos. Assim, foram construídas grelhas de avaliação pelo núcleo de estágio tendo como referência os objectivos anuais definidos em Área Disciplinar para o último ano em que os alunos abordaram as matérias em causa, para diagnosticar o nível de desempenho dos alunos, a sua qualidade de participação e os seus conhecimentos “operacionais” de cada matéria, revendo também conteúdos abordados em anos anteriores. Tudo isto para posteriormente traçar objectivos anuais e intermédios para realizar uma diferenciação pedagógica adequando estes mesmos objectivos às capacidades de realização dos alunos, mas também para realizar a inclusão de todos os discentes.

	Basquetebol	Andebol	Ginástica de solo	Paralelas	Minitrampolim	Badminton	Orientação	Dança
Grupo de nível 1	11	11	8	19	5	9	19	19
Grupo de nível 2	8	8	9	0	14	10	0	0
Grupo de nível 3	0	0	2	0	0	0	0	0

Tabela 2 – Distribuição inicial de alunos pelos vários grupos de nível, para cada matéria.

Para diagnosticar o nível dos conhecimentos “descritivos” foi realizado um teste escrito com perguntas relacionadas com as matérias que iriam ser abordadas no presente ano lectivo e para diagnosticar os conhecimentos “operacionais” era realizado o questionamento dirigido aos alunos. Por fim, para diagnosticar a área da aptidão física realizámos uma bateria de testes do fitnessgram, avaliando a resistência, flexibilidade e força sendo ainda recolhidos dados que nos permitiram calcular o índice de massa corporal.

Relativamente aos conteúdos teóricos, estes foram apresentados à turma sempre da mesma maneira, realizando uma apresentação oral, tornando a informação desinteressante e pesada. Desta forma, poderia ter apelado mais à minha criatividade para expor os conteúdos teóricos, de modo a que todos os alunos percebessem a informação a transmitir de forma clara. Também, ao nível do planeamento poderia ter optado por introduzir estes conteúdos mais cedo, uma vez que na fase final, foi-se acumulando muita informação a dar e não foi possível rever dois temas que considerava importantes.

É importante referir que o processo de ensino-aprendizagem não é um processo rígido e que qualquer documento pode ser alvo de reajustes, visando o sucesso dos alunos. Assim, ao longo do ano fui obrigado a adaptar a sequencialização de conteúdos, a periodização de matérias, estratégias e metodologias a desenvolver nas aulas.

3.1.1. PLANO ANUAL

Como referido anteriormente, o primeiro documento a ser realizado para planejar todo o processo de ensino aprendizagem foi o plano anual, pois como refere Bento (2003) “a elaboração do plano anual constitui o primeiro passo do planeamento e preparação do ensino e traduz, sobretudo, uma compreensão e domínio aprofundado dos objectivos de desenvolvimento da personalidade, bem como reflexões e noções acerca da organização correspondente do ensino no decurso do ano lectivo.”

O mesmo autor afirma que o plano anual consiste num documento onde é traçado um plano global, integral e realista da intervenção educativa para um determinado período de tempo (p. 65 e 66). É um documento orientador do processo de ensino-aprendizagem, que permite adequar a planificação ao meio envolvente e às necessidades dos alunos.

Para elaborar este documento, foi necessário realizar uma análise do Programa Nacional de Educação Física, do Projecto Educativo e Projecto Curricular de Educação Física do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho, do meio, do contexto escolar e ainda averiguar as decisões do grupo disciplinar e realizar a caracterização da turma. Também foi necessário saber quais as matérias seleccionadas pelo Departamento de Educação Física para os respectivos anos de escolaridade.

De seguida foram realizadas as avaliações diagnósticas das modalidades que os alunos já teriam abordado em anos anteriores (ginástica de solo, basquetebol, andebol e badminton). No caso das matérias que os alunos nunca abordaram, definiu-se em Núcleo de Estágio que os alunos iriam enquadrar-se no grupo de nível introdutório como seria o caso da dança e da orientação.

Terminando as avaliações diagnósticas e percebendo quais as necessidades dos alunos, distribuámos as matérias ao longo do ano de acordo com o modelo

“misto”, essencialmente por etapas, considerando os recursos existentes na escola, quer espaciais, quer materiais, ao “roulement” definido e claro às necessidades dos alunos. Segundo Rosado (n.d), este modelo de planificação permite uma maior distribuição temporal, aprendizagens motoras distribuídas, aulas multidisciplinares, maior individualização e respeito por ritmos de aprendizagem, maior inclusividade, maior repetição de conteúdos e uma maior sistematização. Bento (2003) afirma que “repetições imanentes e permanentes, sistematizações e aplicações variadas actuam contra o esquecimento e contribuem para que o essencial permaneça, a longo prazo, na posse dos alunos” (p. 150). Contudo, Rosado (n.d) defende que o ensino por etapas exige espaços polivalentes, um controlo mais difícil (aulas multidisciplinares com grande diversidade de actividades) e uma organização mais trabalhosa.

Para a distribuição das matérias ao longo do ano lectivo, tivemos a preocupação de colocar matérias com conteúdos similares nas mesmas aulas com a possibilidade de transferir conteúdos, de modo a garantir uma mais sólida consolidação e consecução dos objectivos definidos (Bayer & Cecchini, 1985). Através das avaliações diagnósticas foi possível analisar as necessidades e interesses dos alunos e quais as matérias que apresentaram maiores dificuldades, dando prioridade, contudo, às matérias nucleares. É de primordial importância referir, mais uma vez o “roulement” de instalações, permitindo que todos os professores tivessem acesso aos espaços físicos de forma justa. Assim, fomos obrigados a verificar o número de turmas no mesmo bloco horário, as matérias que necessitavam de espaços específicos e as formas de trabalho e organização do ano lectivo dos restantes professores. Por fim, a duração das aulas e os espaços destinados cada um deles também condicionou a distribuição das matérias, onde, após o primeiro período, as aulas de quarenta e cinco minutos foram realizadas no espaço exterior.

A minha primeira grande dificuldade foi organizar uma distribuição racional das matérias pelo decorrer do ano lectivo, tendo em consideração vários critérios como o tempo de aula, os espaços físicos, os materiais disponíveis, o clima, o “roulement” e os interesses e necessidades dos alunos. Para além disso, tinha que potencializar o desenvolvimento das capacidades motoras associadas à área da aptidão física. Para potencializar a sistematização das aprendizagens, tive em

atenção o desenvolvimento de matérias com conteúdos e princípios similares juntas, prevendo, à partida, tempo suficiente para promover a sua consolidação aproveitando o conceito da prática transferível. Assim, a realização da periodização das matérias de forma correcta levou algum tempo até estar finalizada, sentindo realmente dificuldades neste ponto.

Matérias abordadas:	Número de aulas
Basquetebol	21
Andebol	22
Ginástica de solo	30
Orientação	10
Badminton	11
Dança	10

Tabela 3: distribuição do número de aulas por matérias ao longo do ano lectivo.

Como foi possível observar na tabela 3, optámos por calendarizar aproximadamente 20 a 30 aulas para as matérias mais deficitárias dados estes revelados através das avaliações diagnósticas, como foi o caso do basquetebol, andebol e ginástica de solo. No caso do badminton, após as avaliações diagnósticas verificámos que foi a matéria em que revelaram maiores facilidades, daí ser o mínimo adequado para o tempo destinado à sua aprendizagem. A dança e orientação, foram matérias abordadas pela primeira vez e como não são matérias de grande complexidade ao nível da interpretação de conteúdos, decidimos que seria adequado o número de aulas propostas.

Por último traçámos objectivos finais diferenciados para cada grupo de desempenho qualitativo e posteriormente os objectivos intermédios a serem atingidos no final de cada período. Estes objectivos intermédios poderão ser observados de duas formas, onde numa primeira o aluno poderá atingir objectivos a médio prazo, não estando todo o ano lectivo a exercitar os vários conteúdos para no fim do mesmo alcançar os objectivos propostos (processo demorado e desmotivante), e outra forma em que o professor poderá avaliar no final de cada período se de facto o aluno conseguiu realizar as aprendizagens necessárias para atingirem esses mesmos objectivos. Também foi bastante importante definir objectivos prioritários, considerando os resultados das avaliações diagnósticas não

só relativas às matérias, como também às atitudes e comportamentos dos alunos. No caso dos jogos desportivos colectivos, privilegiamos dar resposta a várias acções técnico-táticas como a ocupação racional do espaço de jogo, objectividade das desmarcações, enquadramento com a bola e o alvo, passe com eficácia e aplicação e interpretação da regra dos apoios. No caso da ginástica, consideramos prioritário a aquisição de conhecimentos sobre a aplicação das ajudas, regras de segurança e movimentos básicos como os rolamentos à frente e à retaguarda, avião, meia volta e tesoura. Não menos importante foi a transmissão de valores e princípios sociais, visando o bom funcionamento da aula e a formação de um indivíduo mais correcto, respeitando as finalidades e objectivos do programa, bem como o Projecto Educativo da Escola (educar para a cidadania).

Ainda no plano anual foram definidas estratégias gerais como as regras de comportamento e relacionamento, regras para o bom funcionamento das aulas, para a diferenciação pedagógica e para a inclusão dos alunos. Segundo Tomlinson (2000), a diferenciação pedagógica consiste nos “esforços dos professores de modo a responder a todos os alunos na sala de aula”, enquanto que a inclusão consiste em integrar todos os alunos nas mesmas actividades. Tentei sempre implementar um ensino inclusivo, criando grupos heterogéneos, onde os mais dotados poderiam ajudar os alunos que apresentavam maiores dificuldades. Contudo, quando o objectivo da aula não era igual para os vários grupos de nível, ou para motivar mais os alunos dotados, optava por criar grupos homogéneos, havendo assim uma diferenciação pedagógica e isto, porque, procedemos à definição de objectivos diferenciados mediante as capacidades dos alunos. Outra estratégia definida diz respeito à qualidade de instrução e demonstração de uma determinada tarefa, sendo apropriado para esta faixa etária realizar, em simultâneo, a demonstração e a instrução.

Foram, ainda, definidos os processos avaliativos, para cada um dos momentos durante o ano lectivo em curso. Num momento inicial realizou-se a avaliação diagnóstica. No final de cada período e para cada Unidade Didáctica realizou-se a avaliação sumativa e durante o decorrer do ano lectivo realizou-se a avaliação formativa. Estes tipos de avaliação permitem uma avaliação mais rigorosa não só dos alunos, como também do processo de ensino-aprendizagem. Os critérios

de avaliação foram definidos em área disciplinar, na qual 80% destinava-se área das actividades físicas, 10% à área da aptidão física e 10% à área dos conhecimentos.

Para finalizar foram definidos os modelos e estilos de ensino de acordo com as diferentes modalidades, nunca excluindo a função didáctica das Unidades Didácticas, e ainda, de acordo com os diferentes níveis de desempenho dos alunos nas matérias leccionadas. Em relação aos modelos de ensino, no que se refere aos jogos desportivos colectivos de invasão, utilizámos quer o modelo Teaching Games for Understanding, quer o modelo “tradicional”. O primeiro modelo em referência foi usado sobretudo numa primeira fase, permitindo rever conteúdos. Procurando atender aos objectivos que considerámos prioritários, contemplámos uma prática transferível a partir da assimilação dos princípios comuns entre jogos, combinando a exercitação e formas de jogos modificados/adaptados e reduzidos, orientados para a compreensão do jogo (razões do fazer), integrando, posteriormente, a sua especificidade técnica (modo de fazer). Normalmente, este modelo é caracterizado pela grande motivação por parte dos alunos e permite a aprendizagem sem a intervenção do professor Costa (2004). O modelo “tradicional”, também reivindica o seu espaço no processo de ensino-aprendizagem, pois permite-nos uma abordagem das técnicas, recorrendo a situações simplificadas, associando no entanto, várias habilidades e aproximando-as do contexto da actividade referente, considerando sempre que, as técnicas suportam as acções tácticas do jogo. Após uma reflexão aprofundada sobre todo o processo optámos por este modelo de ensino, para uma abordagem de alguns conteúdos de carácter técnico, sobretudo em função da sua maior complexidade, como é o caso da interpretação da regras dos apoios no basquetebol, no que diz respeito às paragens e às rotações. No que concerne à abordagem dos diferentes conteúdos, procurámos evoluir partindo das tarefas “fechadas” para as tarefas “abertas” (adequação o “quê”, o “como” e o “quando”), com o objectivo de desenvolver a interpretação e a tomada de decisão. Apesar de tudo, este modelo de ensino enferma numa grande desvantagem, ou seja, o aluno não consegue analisar o contexto da situação, ou por outras palavras, este modelo é caracterizado pela falta de desenvolvimento estratégico. Seria urgente contornar esta desvantagem e para tal, decidimos optar por contextualizar todos os exercícios propostos com a situação de jogo formal, podendo os alunos transferirem mais facilmente estas situações simplificadas para o jogo, Garganta (2000).

Relativamente à matéria de ginástica pensamos que seria mais racional implementar o modelo por estações, caracterizado por uma ordem sucedida de vários exercícios, possibilitando ao aluno uma adequação do esforço e da respectiva carga à tarefa proposta alcançando, assim, um resultado positivo do seu desempenho, proporcionando, ainda, a inclusão de todos os alunos. Em relação à prevenção de hipotéticos acidentes, nunca é demais realçar a importância de estabelecer regras e rotinas de trabalho. Também defendemos que é fundamental construir progressões usando meios facilitadores, para proporcionar uma melhor assimilação de um determinado movimento gímico, devendo a aprendizagem progredir num sentido único do simples para o complexo.

A escolha do estilo de ensino atribui um determinado papel ao aluno, condicionando a relação dos alunos com a tarefa, bem como, a relação dos alunos entre si. Condiciona também, o modelo de comunicação adoptado e influência a quantidade e a qualidade das condições de prática (Mosston & Ashwoth, 1985). Os estilos de ensino mais solicitados foram o ensino por comando, ensino por tarefa, descoberta guiada e ensino recíproco. O ensino por comando e ensino por tarefa foram os mais usados, implicando uma prática eficiente do tempo útil, alto empenhamento na tarefa e rápido progresso na aprendizagem dos discentes. O estilo de ensino de descoberta guiada foi usado predominantemente nas aulas de badminton, onde foram fornecidas indicações através da prática e do raciocínio, levando os alunos a chegar ao produto esperado. O estilo de ensino recíproco foi solicitado nas aulas de ginástica de solo e dança, no qual os alunos observavam, avaliavam e corrigiam os seus colegas.

Na elaboração do Plano Anual não houve grandes dificuldades, até porque como havia dois professores estagiários a leccionar o sétimo ano, optámos por trabalhar em colaboração, ajudando-nos mutuamente, contudo a caracterização da turma não foi inicialmente bem fundamentada devido ao desconhecimento de dados considerados relevantes e da minha inexperiência.

3.1.2. UNIDADES DIDÁCTICAS

As Unidades Didácticas são a planificação do processo de ensino-aprendizagem de uma determinada matéria, para uma determinada população alvo, procurando o desenvolvimento de competências específicas (de forma integrada)

com a finalidade de atingir determinados objectivos, num determinado período de tempo, recorrendo a materiais desportivos, num determinado espaço. Para tal, o professor deve definir um determinado conjunto de estratégias de intervenção e organização da turma. Assim, Bento (2003) afirma que “as unidades temáticas ou didácticas, ou ainda de matéria, são partes essenciais do programa de uma disciplina. Constituem unidades fundamentais e integrais do processo pedagógico e apresentam aos professores e alunos etapas claras e bem distintas de ensino e aprendizagem.” (p.75).

As Unidades Didácticas foram realizadas antes do início de cada matéria, com o objectivo de apoiar o professor na leccionação das mesmas, assentando nas características e dificuldades dos alunos, nos recursos da escola e orientações definidas por todos os documentos de apoio ao planeamento como os normativos do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho e o Plano Nacional de Educação Física. Este documento incluía um conjunto de pressupostos fundamentais para o ensino de cada matéria, todas as informações acerca das avaliações diagnósticas da respectiva matéria, os objectivos finais e intermédios traçados para o final de cada período, a sequencialização de conteúdos com a devida justificação e as estratégias específicas referentes aos conteúdos leccionados e, ainda, informações relativas à avaliação formativa e sumativa. Esta tarefa foi importante para orientar a actividade do docente, reunindo todos os aspectos, de forma integrada, que pensamos serem fundamentais no processo ensino-aprendizagem.

Após definir os procedimentos da avaliação diagnóstica e de apurar os resultados do desempenho dos alunos, ao nível do desempenho motor, dos conhecimentos e das aptidões, definimos os objectivos específicos/finais e diferenciados para cada matéria de ensino, diferenciando o ensino de acordo com as características de cada um, possibilitando adequar as aprendizagens às necessidades dos alunos, mas também nunca esquecendo o princípio da inclusão, pois nenhum aluno dever ser excluído pelas suas dificuldades ou aptidões insuficientes, ou por qualquer outro motivo (Currículo Nacional de Educação Física, p.222). Esta avaliação também foi uma ferramenta importante para apurar em que matérias os alunos demonstraram maiores dificuldades, de modo a programar maior tempo de aprendizagem, periodizando a actividade que é essencial para o desenvolvimento dos alunos, com aprendizagens motoras distribuídas, maior

individualização e respeito por ritmos de aprendizagem, maior inclusividade, aulas multidisciplinares e maior repetição de conteúdos. Para matérias com conteúdos e princípios similares, contemplámos uma prática transferível, tornando a possibilidade de os alunos terem um maior contacto com estes conteúdos, prolongando o tempo de aprendizagem, aumentando a probabilidade de os levar ao sucesso. Para cada uma das matérias foram seleccionados os conteúdos a abordar (em função dos objectivos a alcançar por cada grupo de nível), sequencializando-os. A justificação da sequencialização dos conteúdos foi uma tarefa importante para perceber, realmente, como estavam estruturados os vários conteúdos de acordo com os recursos disponíveis (materiais, temporais e espaciais), programa da disciplina, decisões tomadas em Área Disciplinar, características da matéria, nível dos alunos e objectivos finais e intermédios.

Por fim, foi realizado a definição/selecção de estratégias de ensino, onde foram inseridas estratégias comuns e específicas para cada modalidade.

Estratégias comuns:

- Inicialmente foi necessário recorrer ao estilo de ensino por comando/tarefa para todas as matérias leccionadas;
- Tudo era planificado em função da segurança dos alunos, definindo desde logo que qualquer material que não estivesse a ser utilizado, deveria estar dentro do carro de transporte do material e este afastado do centro de actividade dos alunos;
- O material desportivo era distribuído/organizado antes do início da aula para diminuir o tempo nas transições entre tarefas;
- Os grupos seriam formados no início da aula, criando-se rotinas, nas quais os alunos verificavam na folha disponibilizada pelo professor, que colete vestir formando equipas por cor, permanecendo as mesmas do princípio ao fim da sessão havendo, eventualmente, possibilidade de realizar alguma troca.
- No início de todas as sessões procedeu-se ao aquecimento com conteúdos relacionados com a modalidade.
- No final da Unidade Didáctica (basquetebol, andebol e badminton) foi realizado um torneio intra-turma de forma a promover a competição saudável e motivar mais os alunos, podendo, no segundo e terceiro períodos, introduzir

conceitos relativos à cultura desportiva. No final da Unidade Didáctica foi realizado um percurso de orientação pela escola e na matéria de dança foram apresentadas coreografias criadas pelos alunos.

- No final da aula, foi realizado o balanço da sessão por forma a identificar os erros ocorridos durante a mesma ou identificar algum comportamento impróprio a fim de não se repetir nas aulas seguintes. É imperial a utilização do questionamento como forma de aprendizagem e aferição de conhecimentos.
- Paralelamente a todas as actividades e aprendizagens dos alunos, houve a preocupação de desenvolver as capacidades motoras com o objectivo de ajudar o aluno a desempenhar as tarefas de cada matéria.

Estratégias específicas:

- Para os jogos desportivos colectivos, numa fase inicial, privilegiou-se o modelo Teaching Games for Understanding;
- Para os jogos desportivos colectivos e badminton também optámos pelo modelo tradicional, nomeadamente na abordagem das técnicas, recorrendo a situações simplificadas, associando, no entanto, várias habilidades e aproximando-as do contexto da actividade referente, considerando sempre que, as técnicas suportam as acções tácticas do jogo. Na abordagem dos diferentes conteúdos, procurámos progredir de tarefas “fechadas” para as tarefas “abertas”, no sentido de desenvolver a interpretação e a tomada de decisão.
- Na ginástica de solo e dança recorreremos à utilização do ensino recíproco, onde o aluno era avaliado pelo colega, corrigindo-o e aprendendo a forma correcta da execução.
- A explicação/demonstração de qualquer movimento gímico eram apresentadas em simultâneo, as ajudas eram transmitidas de forma clara e precisa, sendo inculcados valores de responsabilidade aos alunos pelos seus actos.
- Na orientação, os alunos realizavam um pequeno percurso, onde em cada ponto de controlo deveriam responder a uma pergunta sobre os conteúdos de cada matéria abordados nas aulas ou sobre os conteúdos teóricos.

A maior dificuldade sentida na realização das várias Unidades Didácticas foi a elaboração da sequencialização de conteúdos, sendo difícil, por inexperiência, elaborar a estruturação do ensino, considerando os objectivos a alcançar, definindo previamente um conjunto de estratégias que levassem os alunos a obterem o sucesso.

3.1.3. PLANO DE AULA

O plano de aula foi a dimensão de planeamento que me obrigou a um envolvimento metódico com o processo de ensino-aprendizagem. Representa a planificação das actividades em função de princípios, recursos e necessidades dos alunos para uma determinada aula, onde se coloca em prática todo o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, o plano de aula deve ser interpretado como um “livro de apoios” e não como uma “Bíblia” (Graça, 2009).

Todos os planos de aula realizados, continham as questões fundamentais para a preparação/planeamento das aulas, sendo este planeamento importante para que se atinja o sucesso no processo de ensino-aprendizagem, tornando as aulas organizadas e motivantes, sendo possível antever estratégias para conduzir melhor as aprendizagens dos alunos. Acompanhado deste, vinha a fundamentação de todos os passos dados para a elaboração do plano de aula, sendo um forte instrumento para desenvolver a nossa capacidade de reflexão e autocrítica. Na fundamentação eram explicados o porquê da selecção/organização de exercícios, que preocupações tivemos com a estrutura da aula e a justificação de outras tomadas de decisão importantes para o desenrolar da mesma.

Com o planeamento da Unidade Didáctica, dão-se os primeiros passos para a preparação da aula, estando esta integrada no plano global da Unidade Didáctica. Bento (2003) menciona que “se as aulas forem preparadas sem ter em conta todo o quadro de planeamento e análise de ensino, ficarão por explorar muitas das potencialidades educativas e formativas de uma disciplina” (p.75), sendo fundamental articular o plano de aula com a Unidade Didáctica e com o Plano Anual, visando dar uma melhor resposta às necessidades dos alunos, que permita cumprir o que foi definido ao nível dos objectivos, que seja coerente com a função didáctica de acordo com as diferentes fases/etapas de aprendizagem e que permita a

correção das estratégias de ensino de acordo com os diferentes níveis de aptidão dos alunos.

O plano de aula estruturava-se em três partes: parte preparatória; parte principal; e parte final.

Na parte principal, era realizada a contagem dos alunos e procedia-se imediatamente à instrução inicial, explicando os objectivos da aula e como a mesma se iria desenrolar. O aquecimento também pertencia à parte inicial, propondo sempre exercícios motivantes. Infelizmente, no caso dos Jogos Desportivos Colectivos, mais concretamente nas aulas de quarenta e cinco minutos, apenas poderia optar por realizar dois exercícios: um era jogo e o outro era o aquecimento optando por situações mais analíticas, mas contextualizadas com a situação real de jogo, para facilitar as aprendizagens dos alunos.

A segunda parte do plano de aula consistia na parte fundamental, onde se privilegiava o tempo de actividade motora, estando os alunos a exercitar os vários conteúdos abordados, desenvolvendo em simultâneo as várias capacidades motoras. Esta mesma parte fundamental, é o período de tempo de aula em que os alunos realizam um conjunto de tarefas que concorrem para o alcance dos objectivos da aula e da Unidade Didáctica. Qualquer exercício seleccionado para a aula, tinha que obedecer a certos princípios, como:

- Respeitar as capacidades dos alunos;
- Respeitar as limitações espaciais e materiais;
- Adequação do exercício ao contexto escolar;
- Permitir ir ao encontro dos objectivos previamente definidos para a aula.

Por fim, o último grupo refere-se à parte final, contendo esta uma sessão de alongamentos para realizar o retorno à calma nas aulas de 90 minutos quando se abordavam basquetebol e andebol e um balanço final divulgando aos alunos as suas maiores dificuldades, comunicando-lhes como tinha sido o seu aproveitamento/comportamento ao longo da aula e ainda como poderiam ser revistos alguns conteúdos abordados anteriormente. Por manifesta falta de tempo para implementar tudo o que estava previsto no balanço final optei por eleger um ou dois aspectos referidos anteriormente, colocando-os em prática sempre que se

achava pertinente e quando considerávamos que seria importante para o desenvolvimento da Unidade Didáctica em estudo.

Para promover os efeitos educativos referidos no Plano Nacional de Educação Física, no que diz respeito à elaboração do plano de aula, optámos por colocar situações de aprendizagem que asseguravam:

- A diferenciação pedagógica;
- A inclusão;
- Um tempo de prática de actividade física com significado e qualidade;
- Situações de aprendizagem significativa;
- A motivação.

Também tivemos em atenção colocar numa fase inicial da Unidade Didáctica exercícios simples para depois os complexificar gradualmente, atendendo às necessidades dos alunos.

Como refere o Plano Nacional de Educação Física do 3º ciclo, “a actividade formativa deve ser tão global quanto possível e tão analítica quanto necessário” (p.23), optando por situar em todas as aulas de basquetebol, andebol e badminton exercícios de jogo reduzido ou condicionado e exercícios mais simples para que os alunos pudessem resolver situações complexas de forma mais facilitada, ou seja, exercícios que facilitem a assimilação da técnica a executar sem a interpretação de outros factores. Ainda no caso dos jogos desportivos colectivos, foi utilizado o modelo de ensino Teaching Games for Understanding numa fase inicial, usando a compreensão da táctica para a capacidade de execução da técnica. No caso da ginástica de solo, face à complexidade da matéria, optámos por realizar tarefas analíticas, realizando progressões pedagógicas, muitas vezes faseando o movimento, para facilitar a assimilação. Também nos preocupámos que a aprendizagem de cada movimento estivesse associada à ligação do outro, de forma a garantir o encadeamento e facilitar a aprendizagem, (Currículo Nacional do Ensino Básico, capítulo de Educação Física).

Quanto ao plano de aula, este também não é um documento rígido podendo ser reformulado consoante os imprevistos surgidos na aula e o nível de sucesso dos alunos na resolução de determinada tarefa. Assim, quando averiguava que o exercício estava a ser rapidamente consolidado, tentava alterá-lo de forma a motivar mais os alunos, complexificando-o. Sempre que se verificava o contrário, tentava

perceber quais as causas que levavam ao insucesso e se possível, tornava-o mais fácil, ou fornecia indicações para que os alunos conseguissem ultrapassar o obstáculo para os levar ao sucesso.

Pessoalmente, sempre que pretendia realizar um plano de aula, tinha que consultar vários documentos, como a calendarização das matérias para saber quais as matérias para aquela aula, a sequencialização de conteúdos verificando os objectivos da aula e estratégias a usar, a grelha de avaliação formativa com o objectivo de formar os grupos e adoptar alguma estratégia para dar continuidade às aprendizagens dos alunos, a reflexão da aula transacta para não voltar a cometer os mesmos erros e o plano de aula anterior a fim de abranger os conteúdos da aula passada com o objectivo de tornar o processo coerente e contínuo. Era necessário consultar todo um conjunto de documentos para a elaboração mais correcta do plano de aula, em que por vezes, não conseguia articular todo este conjunto.

Outra dificuldade a este nível de planeamento foi distinguir o critério de êxito das componentes críticas, muitas das vezes repetindo a informação devido à minha inexperiência.

3.2. REALIZAÇÃO

“O docente eficaz é aquele que encontra os meios de forma a manter os seus alunos empenhados de maneira apropriada sobre o objectivo durante uma percentagem de tempo elevada, sem ter de recorrer a técnicas ou intervenções coercivas, negativas ou punitivas.”, Siedentop, (1998).

Piéron, (1996) alega que as aprendizagens dos alunos derivam da interacção dos efeitos das dimensões de intervenção pedagógica instrução, gestão, disciplina e clima.

Na realização, o professor põe em prática todo o planeamento efectuado e verifica se este foi adequado às necessidades dos alunos.

De seguida proponho-me descrever uma abordagem mais ou menos aprofundada em cada uma das dimensões da intervenção pedagógica.

4.2.1 INSTRUÇÃO

A dimensão instrução consiste em todos os comportamentos e técnicas de intervenção pedagógica que fazem parte do repertório do professor para informação substantiva. Nesta dimensão abordaremos mais concretamente a prelecção, o questionamento, a demonstração e o feedback.

A primeira estratégia que me foi solicitada para realizar em todas as aulas, centrou-se ao nível do posicionamento dos alunos quando estava a realizar uma determinada instrução. Desta forma, tive sempre o cuidado de posicionar os alunos de modo a que estes não se dispersassem com possíveis pontos de distração e sempre que se verificava uma certa agitação na aula, optava por sentá-los, daí resultando um melhor controlo de todos os elementos da turma.

Na instrução inicial e depois de captar a atenção de todos os alunos, informava-os qual era o objectivo da aula, demonstrando a tarefa através da comparação da própria execução com a do modelo. Numa primeira fase sentia-me inseguro na transmissão de qualquer informação, realizando instruções incompletas e algo confusas, porque queria evitar o tempo em instrução e privilegiar o tempo em actividade motora. Com o decorrer do tempo fui aperfeiçoando a minha maneira de estar e qualquer instrução por mim dirigida já era objectiva, proferindo um tom de voz audível, com informação concisa e clara, mantendo todos os alunos no meu campo de visão. Para melhorar este aspecto, optei por realizar um resumo da aula, escrevendo o que pretendia transmitir aos alunos e nunca exceder três ou quatro pontos importantes. Num momento final, como me sentia confortável com a turma e devido à proximidade relacional que foi estabelecida, perdia-me algumas vezes no tempo de instrução, tentando que todos percebessem o que pretendia transmitir.

A demonstração é fundamental porque permite ao aluno obter uma percepção da execução que se pretende. Desta forma, e atendendo ao escalão etário dos alunos, a demonstração deve ser observada claramente por todos e do mesmo ângulo, deve ser realizada sem cometer quaisquer erros e reforçar os aspectos mais importantes. Uma estratégia fundamental para que a demonstração tivesse o efeito desejado, consistia em manter os alunos controlados e perceber se estavam todos a observar o executante. Quando pretendia apresentar um exercício novo, e partindo do princípio que os alunos poderiam revelar algumas dificuldades na sua compreensão, demonstrava-o primeiro de forma lenta e posteriormente com a velocidade

pretendida. Esta dinâmica iria facilitar a compreensão do exercício por parte dos alunos. Após a demonstração, questionava os alunos sobre a organização e o funcionamento da tarefa, a fim de perceber se, realmente, tinham entendido o exercício. Optei por, muitas das vezes, ser eu a demonstrar a tarefa com o objectivo de os alunos terem a percepção do modelo correcto de execução e também para ganhar uma maior confiança por parte dos discentes. Assim, estes observavam os movimentos e pormenores técnicos do professor na execução do exercício tendo o mesmo a preocupação de evitar demonstrar situações em que pudesse errar (exemplo: finalizar no basquetebol). Também como já referido, houve momentos na Unidade Didáctica dos jogos desportivos colectivos de invasão e na ginástica de solo (e aparelhos) em que os alunos (bons executantes) realizaram a demonstração, inserindo-os no processo de ensino-aprendizagem, desempenhando, assim, o papel de agentes de ensino. Para otimizar o tempo de actividade motora, optava por explicar aos alunos o que se pretendia com a tarefa antes da aula, evitando assim, perder tempo na explicação da demonstração. Quando optava por demonstrar o exercício, os alunos saíam do meu campo de visão perdendo algumas vezes o controlo da turma. Na situação em que os alunos participavam como agentes de ensino e estes não realizavam a demonstração como o desejado, corria-se o risco de influenciar os observadores aquando da execução do erro. Sempre que verificava que eu, ou os alunos, não conseguíamos realizar um determinado conteúdo, levava para a aula um vídeo com a execução perfeita do gesto. No caso da ginástica de solo, numa primeira fase, optava por colocar auxiliares com as várias fases de cada movimento gímico. Sempre que um aluno realizava a demonstração, no final, agradecia criando uma melhor relação com os alunos.

Tentava que a informação a transmitir fosse breve e clara de modo a que os alunos pudessem entender melhor, verificando que sempre que me prolongava nas instruções, os alunos começavam a dispersar a sua atenção. Por vezes, a minha instrução inicial era muito longa, pois tinha muita informação a fornecer e, nestas situações, o melhor era dividi-la por várias partes da aula e direccioná-la aos alunos num momento oportuno e quando tal se justificasse.

Num momento inicial, foi imprescindível divulgar regras a cumprir para o bom funcionamento da aula, incluindo regras de segurança e indicar aos alunos qual era o comportamento esperado pelo professor, tentando que estes se empenhassem

nas tarefas com um comportamento exemplar. Esta estratégia foi um objectivo prioritário, uma vez que se pretendia atingir o controlo total da turma, visando manter a concentração dos alunos nos vários exercícios, para tornar as suas aprendizagens mais eficazes.

No caso da ginástica de solo e na dança, optei por recorrer a meios audiovisuais através dos quais os alunos visualizavam formas correctas de realizar os vários movimentos com harmonia e fluidez. Estes vídeos constituíram-se como uma ferramenta pedagógica bastante importante, facilitando a demonstração e simultaneamente libertando o professor para a focagem de questões a observar.

Relativamente às instruções da parte fundamental da aula, utilizava as estratégias mencionadas anteriormente, preocupando-me em ser claro e conciso, iniciando toda e qualquer instrução com o objectivo de esclarecer o essencial do exercício, depois divulgava o que pretendia que os alunos realizassem e por último divulgava as regras do exercício. Para identificar se os alunos perceberam o exercício, questionava-os acerca da organização e funcionamento da tarefa.

O feedback é um tipo de informação que dirige a atenção do aluno para os resultados da aprendizagem pretendidos, ou seja, informa o aluno do seu progresso, sendo uma ferramenta essencial para ajudar nas aprendizagem do discente e conseguir controlar melhor a turma. Sempre que ocorria um erro cometido pela maioria da turma, suspendia a actividade e transmitia a informação pretendida fornecendo-lhes um feedback geral.

Enquanto estes realizavam as tarefas propostas estava constantemente a atribuir feedback, tentando corrigir os alunos, utilizando raramente o feedback negativo. Os feedbacks cruzados foram uma estratégias essencial para que os alunos estivessem empenhados, atribuindo bastantes ao longo da aula, verificando assim que os alunos sabiam que não podiam deixar de estar concentrados. Também importa referir que este tipo de feedback controla as prestações dos alunos, pois se deixarmos de comunicar com um aluno/grupo, esse será o período em que, provavelmente, poderão cometer o erro com maior frequência, interiorizando de forma incorrecta a execução.

Ainda relativamente ao feedback, sempre que o atribuí a um aluno, permanecia junto deste para verificar se de facto o feedback atribuído tinha o efeito

pretendido. Se não se verificasse esse objectivo, tentava-o reformular fechando o ciclo de feedback.

Para evidenciar a minha presença na aula, tentava que os meus deslocamentos dentro do espaço desportivo fossem imprevisíveis de forma a actuar imediatamente sempre que um aluno apresentasse um comportamento de desvio. Também foi necessário ter em atenção o meu posicionamento, procurando que todos os alunos se situassem no meu campo de visão, mas evitando passar no centro de acção dos mesmos.

Nas várias instruções ao longo da aula, recorri a uma estratégia com provas dadas, transmitindo primeiro os conteúdos a abordar e o objectivo do exercício, enquadrando depois esses conteúdos com a situação formal de jogo e quais os critérios de êxito do exercício. Seguindo esta ordem lógica, as instruções eram completas e facilmente compreendidas pelos alunos. Para verificar se os alunos perceberam o exercício, ou se evidenciavam algum tipo de dúvida na realização do mesmo, recorria à utilização do questionamento, revelando-se este, uma estratégia fundamental para o professor perceber eventuais dificuldades.

Ao nível do balanço final da aula este era realizado no final da mesma, com o objectivo de informar os alunos do seu comportamento/empenhamento na aula, revendo os conteúdos abordados, fornecendo indicações sobre as dificuldades/facilidades dos elementos da turma e esclarecendo qualquer dúvida levantada por algum aluno. Neste momento também foi utilizado o questionamento. Este recurso permitia-me verificar se os alunos estavam ou não a interiorizar os conteúdos cabendo-me a função de estimular e desenvolver a capacidade de reflexão dos mesmos, reforçando sempre de forma positiva quando estes respondiam correctamente. Este tipo de questionamento, revelou-se uma estratégia fundamental para a aprendizagem.

Nunca poderemos esquecer um princípio muito importante que defende que qualquer informação a fornecer aos alunos, deve ser ajustada à sua faixa etária. Por vezes, entusiasmando-me no diálogo com os alunos, introduzia palavras que estes desconheciam, com um resultado desastroso. Quando deparava com esta situação embaraçosa, reformulava o meu vocabulário esclarecendo de seguida o que de facto pretendia através de palavras mais simples.

O feedback cruzado foi importantíssimo para manter a turma controlada e ajudar os alunos a realizarem correctamente a tarefa, assumindo um deslocamento imprevisível. Os discentes não sabiam onde me encontrava e sempre que se desviavam da tarefa, obrigava-os a estarem concentrados. Nesta situação, o aluno sentia que estava a ser observado e mantinha o empenho e a concentração na realização do exercício proposto.

Uma tarefa difícil de concretizar consistia em detectar o erro para posteriormente atribuir o feedback. Assim, no momento da realização do plano de aula tinha que averiguar quais os erros mais comuns de um determinado gesto técnico para que, no momento real de aula, pudesse verificar quais as situações incorrectas realizadas pelos alunos. Numa fase mais avançada do estágio pretendi não só atribuir feedback ao aluno, como também queria transmitir um feedback de qualidade, tendo que dirigir mais o meu trabalho para a busca de informação acerca das várias matérias a abordar. O feedback negativo foi sempre evitado, privilegiando o elogio e o feedback positivo, pois Siedentop (1998) defende que estas são boas condições para potencializar um bom clima na aula.

Tentei ao máximo criar um bom relacionamento social com os alunos, motivando um comportamento apropriado com interações positivas e ignorando/controlando o comportamento desadequado.

Sempre que me dirigia a algum aluno utilizava o seu nome próprio e tentava manter uma postura e imagem de forma a provocar a atenção dos alunos.

4.2.2. GESTÃO

A gestão eficaz de uma aula consiste num comportamento do professor que produza elevados índices de envolvimento dos alunos nas actividades das aulas, um número reduzido de comportamentos inapropriados e o uso eficaz do tempo de aula.

Como está descrito no Currículo Nacional do Ensino Básico (capítulo de Educação Física), deve-se potencializar o tempo de prática com significado e qualidade e diminuir os tempos de inactividade física, de modo a que os alunos realizem os mesmos conteúdos de forma repetida e mais vezes, potencializando também as aprendizagens dos alunos, pois através da repetição é que aprendemos, (Alves, 2007, p.41). Assim, o tempo dedicado às instruções e às transições entre

tarefas foram diminuídos para que os alunos pudessem ter efectivamente maior tempo para dedicar à prática da actividade física.

Foi necessário criar regras e rotinas para o bom funcionamento da aula, com o objectivo de ganhar tempo em actividade motora:

- Logo na primeira aula foi mencionado que os alunos teriam cinco minutos para se apresentarem na aula devidamente equipados e em função do espaço destinado para o desenrolar da mesma, estes saíam cinco a dez minutos mais cedo para terem tempo de tomar banho.
- Para evitar perder tempo na constituição dos grupos, quando os alunos chegavam ao recinto de aula verificava na folha de constituição dos grupos que colete vestir, mantendo os grupos até ao final da aula.
- Foi sugerido aos alunos para transportarem garrafas de água de casa, pois sempre que utilizavam o balneário, estes não assumiam um comportamento correcto.
- Os alunos só poderiam tirar dúvidas no final da apresentação prestada pelo professor permitindo a este seguir um raciocínio lógico e coerente para que efectivamente os alunos pudessem compreender correctamente o que lhes estava a ser explicado.
- Os primeiros exercícios eram preparados antes de iniciar a aula. Uma estratégia recorrente para perder o menos tempo possível na montagem dos restantes exercícios era deixar o material todo preparado próximo do espaço em que seriam necessários.

Para que os alunos se mantivessem empenhados na realização das várias tarefas, quando elaborava o plano de aula, era obrigado a ter em atenção a constituição dos grupos identificando aqueles com maiores probabilidades de apresentarem comportamentos de desvio na aula, evitando estar próximos uns dos outros. Esta estratégia tinha como objectivo prever comportamentos de indisciplina, conseguindo evitá-los na grande maioria das aulas.

Relativamente à gestão e organização da aula, foram várias as estratégias usadas que passo a enumerar:

- Organização da aula e das transições sem perdas de tempo desnecessárias, de acordo com a especificidade da modalidade a abordar;
- Selecção dos exercícios de acordo com os objectivos definidos;

- Gerir o tempo de aula em função da organização dos grupos: apresentação, organização e transição das tarefas propostas;
- Estruturar a aula de forma coerente, contínua e sem quebras, doseadas em termos de intensidade do esforço e a capacidade dos alunos;
- Formação de grupos num momento inicial e a colocação dos alunos em prática sem perda de tempo e de acordo com as estratégias definidas;
- Completar a informação, transmitindo as principais regras a cumprir e cuidados a ter de forma a prevenir a segurança dos alunos.
- Estabelecimento de regras;
- Iniciar a aula à hora pré-determinada;
- Redução do tempo de espera na tarefa, na transição e na organização;
- Recurso de elevados índices de feedback e intervenções positivas;
- Controlo activo da prática dos alunos.

Quanto à selecção e organização das tarefas, estas mantinham semelhanças de aula para aula, não tendo que estar sempre a demonstrar o mesmo exercício, ganhando assim algum tempo. Evidentemente que para motivar mais os alunos e evitar a monotonia na aula era necessário alterar os exercícios, complexificando-os, sobretudo acrescentando novas variáveis e/ou uma maior combinação de habilidades e acções para os alunos mais dotados ou mesmo optar por colocar uma tarefa nova.

Um aspecto menos positivo no desenrolar das actividades está relacionado com uma grande dificuldade em controlar o tempo dedicado a cada exercício, sendo difícil realizar todos os exercícios planeados no plano de aula. Para melhorar este ponto, optei por elaborar uma pequena “cábula” que me permitisse fornecer algumas orientações em qualquer momento da aula.

4.2.3. CLIMA/DISCIPLINA

A dimensão clima engloba aspectos de intervenção pedagógica relacionadas com as interacções pessoais, relações humanas e ambientais. A dimensão disciplina está intimamente ligada com a dimensão clima sendo fortemente afectada pela gestão e qualidade de instrução.

É fundamental criar um clima positivo dentro da sala de aula, sendo este um factor muito importante para os alunos atingirem com maior eficácia, o sucesso (Piéron, 1999).

É imprescindível que o professor mantenha uma relação cordial, justa e igualitária com todos os seus alunos, mas também ser rígido e coerente perante transgressões às normas e regras. Esta atitude irá proporcionar um bom ambiente de trabalho perante comportamentos inapropriados.

A turma integrava um aluno bastante indisciplinado, mas os restantes tinham comportamentos próprios para as suas idades, distraíndo-se e conversando algumas vezes como é normal e natural. Para combater este tipo de comportamentos, o posicionamento, o deslocamento, a informação a fornecer e a selecção/organização dos exercícios eram previamente pensados/planeados. Em situação de verificar comportamentos desajustados por parte dos alunos era necessário recorrer a algumas estratégias no sentido de evitar ou eliminar esses mesmos comportamentos (Oliveira, 2002). Por vezes não era suficiente, vendo-me obrigado a recorrer a outro tipo de estratégias para captar a atenção do aluno e consequentemente para tentar motivá-lo para as aprendizagens. Uma vez esgotadas as estratégias por mim estabelecidas e de forma a nenhum aluno prejudicar as aprendizagens dos restantes colegas, apesar de defender uma posição completamente contrária, fui ao encontro do que muitos autores especialistas nestas matérias, defendem :o recurso à punição. Punindo alguns alunos através de tarefas dirigidas que não eram do seu agrado e posteriormente isentá-los da frequência da actividade física, fazendo com que permanecessem sentados e atentos ao desenrolar da aula foi a derradeira alternativa ao meu dispor mas longe dos resultados pretendidos.

Os alunos mais indisciplinados ou mais conversadores eram estrategicamente distribuídos pelo espaço desportivo, ou seja, ligeiramente afastados dos restantes colegas para, assim, conseguir controlar melhor a turma. Esta estratégia foi usada mais com o aluno referenciado como desestabilizador.

A regra que se revelou mais difícil de cumprir por parte dos alunos, diz respeito a estes só poderem falar ou retirar qualquer dúvida depois do professor comunicar toda a informação que pretendia fornecer de forma a conseguir manter um raciocínio lógico e coerente para que todos conseguissem perceber o exercício.

Desta forma, pretendia demonstrar e exigir comportamentos baseados em valores e padrões eticamente aprovados em sociedade.

Um aspecto que importa referir e com o qual me deparei foi quando me apercebi que os alunos têm mais confiança e até mais respeito por aquele docente que evidencia um certo número de conhecimentos específicos da disciplina e até da cultura em geral. Nunca é demasiado o docente evidenciar que possui um leque de conhecimentos tão vasto e em várias áreas do ensino e da vida quotidiana que possam contribuir para uma melhor formação dos alunos. Estes são alguns dos indicadores que contribuem para a melhoria do ensino elevando também a qualidade da instrução e do viver em sociedade.

4.2.4. DECISÕES DE AJUSTAMENTO

O professor deve adequar as suas estratégias e todo o processo de ensino-aprendizagem, em função das necessidades dos alunos, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem de cada um deles. Assim, foi fundamental realizar ao longo do ano lectivo reajustes, tanto a curto, como a médio e longo prazo.

Em primeiro lugar, todos os documentos elaborados ao longo do Estágio para planear todo este processo seriam expectavelmente flexíveis, podendo realizar qualquer alteração em qualquer momento, desde que respeitasse as necessidades dos alunos e mantivesse um ensino coerente. O plano de aula serve de guia orientador para o professor, podendo este adequar qualquer alteração pertinente no decorrer da aula, atendendo sempre às necessidades/interesses dos alunos. No que diz respeito à utilização dos espaços físicos, estas alterações também poderão ser explicadas pela falta de comunicação entre os vários docentes de Educação Física. Por vezes, programavam-se as actividades partindo do princípio que as instalações desportivas estavam vagas, mas na realidade não era isso que acontecia. Perante estes imprevistos o professor recorria então da sua versatilidade ajustando de imediato a programação da aula com o novo espaço entretanto eleito. Este tipo de ocorrência também se verificava quando as condições climáticas eram adversas.

Quanto às Unidades Didáticas, também foi necessário proceder à alteração da sequencialização de conteúdos. Em virtude de alguns alunos revelarem dificuldades em certos conteúdos, optei por deixar uma fase maior de exercitação,

prolongando a etapa de aprendizagem/desenvolvimento, adiando os conteúdos que, entretanto, estavam previstos assimilar. Também foi necessário alterar as estratégias para solucionar algumas dessas dificuldades, nomeadamente na ginástica e no badminton.

Ao nível do plano anual, houve a necessidade de reajustar o quadro de extensão de matérias e estratégias para adoptar um determinado estilo de ensino, tudo isto para promover uma melhor organização das aulas e melhorar a aprendizagem dos alunos. Como foi possível verificar melhorias qualitativas em alguns alunos no caso do basquetebol, andebol e na ginásticas, optei por colocar alunos do grupo de nível com maiores dificuldades para o grupo mais avançado, sendo posteriormente ajustados também os objectivos e as metodologias de ensino.

Quando me deparava com situações imprevistas, ou situações que verificava que não estavam a ter o efeito pretendido, procurava sempre ajustar da forma mais eficaz as condições de aprendizagem, nunca esquecendo o objectivo da tarefa. Após finalizar cada aula, procedia à reflexão da mesma com a professora Cristina Cachulo e com os outros professores estagiários, com o objectivo de perceber que realmente as estratégias e metodologias de ensino estavam a ser adequadas aos alunos, podendo-as reajustar caso fosse necessário, pois Bento (2003) afirma que a “reflexão posterior sobre a aula constitui a base para o reajustamento na planificação das próximas aulas”.

Quando desempenhava o papel de observador, analisava a prestação dos meus colegas estagiários, a fim de lhes poder transmitir quais os seus pontos fortes a manter nas restantes aulas e quais os aspectos a melhorar, analisando o erro para posteriormente não o voltar a cometer. Esta foi uma outra ferramenta deveras importante para a minha formação profissional, não só para não voltar a cometer os erros dos meus colegas como também foi importante para me aperceber do modo com se lida com diferentes faixas etárias e com outras matérias de ensino.

Em relação aos grupos de nível, houve a necessidade de reformular os grupos, colocando alunos no grupo de nível mais avançado, devido à evolução das suas aprendizagens terem sido significativas, porém, mais no final do terceiro período, verifiquei que houve alunos que poderiam também ser alvo desta atenção, mas que de facto não aconteceu e isto pode ser explicado pela minha inexperiência.

Nas decisões de ajustamento fui melhorando gradualmente à medida que avançava o estágio pedagógico, estando as minhas decisões mais consentâneas com o desejado. Realizei ajustamentos sobre um conjunto de estratégias pedagógicas e didacticamente correctas em função da realidade da escola, do meio e dos alunos, realizei ajustes às condições e meios disponíveis, pois, por vezes, quando as condições climatéricas não permitiam a realização da aula num espaço descoberto, os professores eram obrigados a leccionar no polidesportivo coberto, ajustando o espaço e o material para as turmas que estavam nesse mesmo espaço e no decorrer da aula, perante situações imprevistas, devendo realizar um ajuste oportuno e eficaz das condições, mantendo os objectivos da aula.

4.3. AVALIAÇÃO

De ketele (1985) definiu a avaliação como o procedimento que analisa o grau de adequação entre um conjunto de critérios, adequados a um objectivo antecipadamente fixado, com vista a uma determinada tomada de decisão.

Assim, a avaliação é um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha metódica de informações que, uma vez analisadas, apoiam a tomada de decisão adequada à promoção da qualidade das aprendizagens.

Privilegiamos a avaliação criterial, procurando a comparação do desempenho do aluno com os seus próprios resultados ou em relação a um critério previamente estabelecido (Fernandes, 1994), pois após tratamento dos dados da avaliação diagnóstica, foi possível dividir a turma em grupos de nível qualitativos e traçar objectivos intermédios e finais para cada um desses grupos, respeitando as necessidades e ritmos de aprendizagem dos discentes.

Segundo Allal (1989) a avaliação é dividida em três funções: diagnóstica, sumativa e formativa. A primeira é realizada no início de um ciclo de formação e é útil para a admissão dos alunos e orientação do professor. A segunda ocorre no fim de um período de formação e serve para certificação intermediária ou final. Ambas as funções citadas asseguram que as características dos alunos correspondam às exigências do sistema. E por fim a avaliação formativa que se realiza durante todo o período de formação e a sua utilização se faz presente na adaptação das actividades de ensino para a aprendizagem. Esta, por sua vez, assegura que os meios de formação correspondam às características dos alunos.

4.3.1. AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

Para Ribeiro (1999) a avaliação diagnóstica tem como principal objectivo averiguar as novas aprendizagens dos alunos, assim como verificar o que já é do seu conhecimento, com a finalidade de seleccionar e orientar programas futuros de aprendizagens bem como resolver situações presentes. Tem como função agrupar os alunos de acordo com a performance demonstrada nas provas e por fim, identificar durante o processo de uma unidade, motivos de insucesso de alguns alunos.

Relativamente à avaliação diagnóstica, esta começou no início do ano lectivo (até à quinta semana) para as modalidades que os alunos já tinham abordado em anos anteriores como o badminton, basquetebol, andebol, ginástica de solo e minitrampolim. Uma vez que optámos por adoptar o modelo “misto”, essencialmente por etapas, pretendíamos atribuir um maior tempo de aprendizagem às matérias que os alunos necessitavam de exercitar durante mais tempo (Rosado, n.d). Desta forma, verificámos que seria pertinente optar por distribuir um maior número de aulas para a ginástica de solo e para os jogos desportivos colectivos, aproveitando a prática transferível, podendo optar por exercícios com conteúdos iguais.

Em grupo de Núcleo de Estágio, foi criada uma grelha para registar os dados relativos a este tipo de avaliação, contendo parâmetros de referência, baseados nos objectivos anuais definidos pelo grupo disciplinar para o último ano de escolaridade em que tinham abordado a modalidade, registando-se o seu nível de desempenho, traduzida por uma escala de zero a quatro a que correspondia o número zero a não executar, o número um a executa com dificuldades, o número dois executa satisfatoriamente, o número três executa com alguma facilidade e por fim, o número quatro executa correctamente.

Com esta avaliação foi-nos permitido distinguir diferentes grupos de nível (de acordo com as possibilidades dos alunos) para as matérias abordadas. Desta maneira, trabalhámos de forma equilibrada e adequada com as necessidades dos discentes, respeitando os diferentes ritmos de aprendizagem.

Neste momento inicial, foi extremamente difícil avaliar todos os alunos, tendo em atenção o comportamento dos mesmos e mantendo a aula organizada. Assim

sendo, para facilitar o registo da informação na grelha de avaliação diagnóstica, optámos por filmar as aulas destinadas a este tipo de avaliação.

Após o tratamento dos dados é sempre importante dar conhecimento aos alunos dos objectivos que esperamos que atinjam, esclarecendo claramente quais os objectivos para cada grupo de nível qualitativo de desempenho, explicando que não pretendemos dividir o grupo/turma, nem realçar ninguém, mas ajustar a dificuldade às capacidades dos alunos, não beneficiando ou prejudicando ninguém. Perante esta situação levantou-se aqui uma dificuldade algo embaraçosa. Por mais explicações que transmitisse aos alunos, nomeadamente os rapazes, estes nunca queriam ficar no grupo de nível mais baixo. Após reflexão sobre esta atitude cheguei à conclusão que não consegui transmitir de forma perceptível o que se pretendia realmente com a divisão da turma em grupos de nível.

4.3.2. AVALIAÇÃO FORMATIVA

A Avaliação formativa segundo Allal (1989) citando Bloom refere-se à regulação de processos de ensino utilizados pelo professor para adaptar a sua acção pedagógica em função dos processos e dos problemas de aprendizagem observados nos alunos. Segundo o mesmo, a avaliação formativa é uma componente essencial na realização de estratégias de pedagogia da mestria ou para a individualização do ensino. A confirmar este conceito, Ribeiro (1999) afirma que esta avaliação pretende determinar a posição do aluno no decorrer de uma unidade de ensino, com a intenção de apontar dificuldades e de lhes dar soluções.

Este tipo de avaliação, tem o objectivo de regular o processo de ensino-aprendizagem, detectando e identificando metodologias de ensino mal adaptadas ou dificuldades de aprendizagem nos alunos. O *feedback* que é fornecido ao aluno, constitui um contributo para o melhoramento da sua motivação e auto-estima, servindo este para controlar as aprendizagens dos alunos, assumindo uma íntima relação com a avaliação formativa (Allal, 1989).

Relativamente à avaliação formativa, achámos por bem não realizá-la em momentos pontuais, mas sim durante todo o processo educativo no decorrer do ano lectivo, para que, desta forma, pudéssemos acompanhar aula a aula o desenvolvimento dos alunos. Para isso, registámos numa grelha, informações de

pequenos grupos de discentes por aula, uma vez que não seria viável avaliarmos todos os alunos de uma só vez. Assim, preocupámo-nos em seleccionar um grupo de alunos aquando da elaboração do plano de aula, havendo um período na aula que incidia mais sobre estes alunos. Para os alunos que estavam a ter mais dificuldades, procurámos facilitar as suas execuções, nomeadamente na ginástica, através de progressões facilitadas e para os alunos que estavam a realizar a tarefa facilmente, foram ajustadas estratégia e objectivos, de forma a motivá-los. Por outro lado, procurámos que todos os alunos, durante a mesma etapa e função didáctica da Unidade Didáctica, fossem observados e registados os seus problemas ou evoluções. Através da observação dos alunos ao longo da aprendizagem, procurámos sinalizar as dificuldades assim que as mesmas eram identificadas, diagnosticando os factores que estavam na origem das dificuldades de cada aluno e formulando, de forma consequente, adaptações e reajustes das actividades pedagógicas.

Por vezes, sentia grandes dificuldades em encontrar exercícios/progressões ou mesmo estratégias para solucionar as dificuldades dos alunos que vinham a ser registadas na grelha de avaliação formativa e que deveriam ter aplicação nos exercícios a propor numa próxima aula.

Outro problema associado ao preenchimento desta grelha foi o facto de me esquecer de registar os dados no imediato, pois passados alguns dias, o professor já não conseguia ter presente os dados necessários evidenciando algumas dificuldades no seu preenchimento. Para evitar que este problema perdurasse, organizei-me de modo a que, no final de cada aula e após a reflexão da mesma, registasse os dados da avaliação formativa na respectiva tabela.

Este tipo de avaliação resultou num importantíssimo recurso educativo que serviu para regular melhor o processo de ensino-aprendizagem, adequando estratégias e os objectivos sempre que fosse necessário. Sendo a avaliação um processo contínuo, também permitiu precaver alguma situação inesperada, como foi o caso de um aluno que se lesionou mas como já tinha recolhido dados minimamente plausíveis para o avaliar, o aluno não foi prejudicado. Para avaliar a área dos conhecimentos em todas as aulas foi dirigido um questionamento oral aos alunos e posteriormente registado na grelha.

4.3.3. AVALIAÇÃO SUMATIVA

Ribeiro (1999) descreve a avaliação sumativa como o progresso do aluno que pretende aferir-se no final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de medir resultados já recolhidos por avaliações do tipo formativo e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

A avaliação sumativa presta-se à classificação, mas não se esgota nela, nem se deve confundir com esta, podendo, evidentemente, existir avaliação sumativa sem classificação. A mesma corresponde a um balanço final, uma visão de conjunto relativamente a um todo sobre o qual, até ao momento, só haviam concretizados conceitos parcelares.

As aulas destinadas à avaliação sumativa, visam apurar algumas dúvidas levantadas pela avaliação formativa e no desenrolar desta, nunca esquecendo que também se tratava de uma aula de aprendizagem. Esta avaliação decorreu nas três áreas de extensão da Educação Física: Actividades Físicas, Aptidão Física e a Área dos Conhecimentos.

Estas duas avaliações complementam-se, tratando-se a avaliação formativa de uma avaliação para as aprendizagens, “porque é deliberadamente organizada para ajudar os alunos a aprender mais e, sobretudo, melhorar, através de uma diversidade de processos que incorporam o feedback e a regulação das aprendizagens” (Fernandes, n/d) enquanto que a avaliação sumativa é uma avaliação da aprendizagem permitindo proporcionar informação de forma sintetizada que se destina a registar e a tornar público o que parece ter sido aprendido pelos alunos. Assim, transformamos os dados da avaliação formativa num valor quantitativo, apurando na avaliação sumativa certos aspectos que nos suscitaram dúvidas, pois a avaliação é um processo, não se resumindo a um limitado período (Bento, 2003). Na minha opinião, seria extremamente injusto avaliar o discente no final da Unidade Didáctica, não considerando o seu empenho, o seu desenvolvimento, nem as suas aprendizagens, resumindo todo o processo a uma aula em que o aluno poderia não estar nas melhores condições para a prática da actividade física.

O grupo disciplinar definiu para cada um, diferentes percentagens de classificação, 80%, 10% e 10%, respectivamente.

Ao contrário do que muitos autores defendem, não dividimos a avaliação em três domínios, psicomotor, sócio-afectivo e cognitivo, considerando que a actividade dos alunos e os seus efeitos já integram necessariamente esses domínios (Programa de Educação Física Secundário, 2001). Assim, na área das actividades físicas, em situação de prática avaliámos competências de acção, atitudes e conhecimentos, na área da aptidão física avaliámos o desenvolvimento das capacidades motoras através dos testes do *fitnessgram* e na área dos conhecimentos avaliámos conhecimentos dos conteúdos teóricos da disciplina.

Neste sentido, realizámos as avaliações sumativas no final de cada período, na última aula de cada matéria. O núcleo de estágio definiu objectivos finais e intermédios por referência ao Programa Nacional de Educação Física e nos conteúdos por ano de escolaridade definidos em área disciplinar, servindo-nos como base orientadora para a realização da avaliação e tabulação dos dados.

Em relação à Aptidão Física, realizámos uma bateria de testes do *Fitnessgram*: teste do vaivém; extensões de braços; abdominais; e o senta e alcança. Os testes tiveram lugar em quatro momentos do ano lectivo: no início e final do primeiro período, repetindo-se depois no final do segundo e terceiro períodos. Tendo como base o primeiro teste, foram traçados objectivos a atingir ao longo do ano, para cada aluno. Será nossa intenção que o aluno melhore a sua condição física, como também, aprenda o que é preciso fazer para melhorá-la.

Por fim, relativamente à área dos Conhecimentos, os alunos realizaram um teste escrito sobre as modalidades estudadas e sobre os conteúdos teóricos abordados, tais como a definição das principais capacidades motoras, os testes de aptidão física, responsabilidade, cooperação e jogo limpo, controlo do esforço físico, lesões desportivas, desporto como fenómeno social e as áreas que constituem o universo das Actividades Físicas.

Para cada matéria, foi elaborada uma grelha de registo, que já ia preenchida para a aula de avaliação sumativa, uma vez que a nota final não se centrava apenas num momento específico, mas sim num processo contínuo, apurando na avaliação sumativa algumas dúvidas que não foram esclarecidas na avaliação formativa e reajustando certos pormenores. Para facilitar a atribuição de uma nota final, elaborámos uma grelha no programa informático *Microsoft Excel* da *Windows*. Este excelente recurso informático deste programa permite-nos recorrer a uma variedade

de fórmulas e posteriormente atribuir a nota final que será o resultado de um conjunto de itens por nós introduzidos.

Para facilitar o registo da informação na grelha de avaliação sumativa, optámos por filmar as aulas destinadas a este tipo de avaliação.

4. COMPONENTE ÉTICO-PROFISSIONAL:

“A ética profissional constitui uma dimensão paralela à dimensão intervenção pedagógica e tem uma importância fundamental no desenvolvimento do agir profissional do futuro professor.”(Guia de Estágio 2012/13, MEEFEBS).

Aquando da iniciação do período de estágio apercebi-me rapidamente que estava perante um contexto completamente diferente dos outros quatro anos lectivos anteriores. Muito resumidamente a minha formação académica consistiu num período de quatro anos que me proporcionou a aquisição de conhecimentos teóricos para que no último ano os pudesse colocar em prática, contactar e vivenciar momentos reais.

Um aspecto que me parece importante realçar foi a disponibilidade e apoio incondicional da professora Cristina Cachulo que me facultou uma das suas turmas para que eu desenvolvesse as minhas aptidões pedagógicas e me tornasse um professor mais evoluído e mais maduro. Quando me foi proposto que me responsabilizasse pelas aprendizagens dos alunos dessa turma, foi com imenso orgulho que aceitei o desafio apesar de estar consciente que a tarefa seria quase hercúlea, no entanto, os grandes desafios são os mais motivadores e por esse facto abracei esse projecto com todas as minhas forças e dedicação.

O facto de se trabalhar em grupo obedece a um determinado número de regras sociais e de civilidade que implica o respeito mútuo entre todos os intervenientes. O período de estágio não fugiu à regra e reconheço que houve sempre uma preocupação constante de todos para que se vivesse um bom ambiente, pois partindo desta base fortíssima, todas as actividades propostas se foram desenrolando com agrado e enorme satisfação. Houve sempre uma grande cumplicidade e entre-ajuda entre todos os agentes da comunidade educativa do Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho desde funcionários, restantes docentes, os meus colegas do Núcleo de Estágio e fundamentalmente a professora Cristina Cachulo e o professor Orientador Miguel Fachada que funcionaram sempre

como farol num mar agitado como aquele em que tenho vivido neste último ano lectivo, tais são as solicitações e horas de trabalho dedicados a este projecto, no qual tenho vivenciado momentos de alguma serenidade mas outros de muito desespero. No rescaldo de todas estas acções, sinto-me como se se tivesse operado uma metamorfose desde o meu primeiro dia até à conclusão do curso. Do miúdo imberbe e algo irresponsável, após este estágio, resultou um jovem cheio de auto-confiança que sabe aquilo que quer da vida, orientando-se por princípios e valores que lhe foram ministrados ao longo da vida pelos seus pais e professores os quais atingiram a sua plenitude nesta curta e riquíssima experiência que foi o meu estágio pedagógico.

São nesses valores que um professor deve basear o seu trabalho num futuro que se deseja próximo servindo de exemplo para os seus alunos, demonstrando ser um indivíduo correcto primando sempre pela honestidade das acções, demonstrando a sua imparcialidade e respeito pela condição social, religião, etnia ou qualquer outra minoria representativa dos alunos.

Assim, assumi com grande responsabilidade um compromisso com as aprendizagens dos alunos, envolvendo-os em todas as actividades por mim realizadas com o objectivo de os levar ao sucesso. Para isso, foi fundamental estabelecer uma boa relação pedagógica e empática com os alunos, proporcionando-lhes um clima favorável para a aprendizagem.

Cabe ao docente ter iniciativa e autonomia para ser um autêntico autodidacta sempre na busca de mais conhecimentos. Um verdadeiro professor será também um estudante até ao fim dos seus dias. Os alunos terão que sentir que o professor está num patamar de conhecimentos bem acima dos seus.

O professor deve entender as dificuldades de cada um dos alunos, respeitando-as, apresentando-se sempre disponível para as compreender, descobrir soluções para as mesmas e actuando de forma precisa e correctiva.

Para além disso o professor deve ser um indivíduo culto, consistente na abordagem de vários temas/matérias em estudo e assegurar um bom nível de conhecimentos relacionados com a sua área de intervenção, como de outras que contribuam para o seu desempenho profissional para além de se dever informar sobre os problemas do quotidiano quer relacionados com as pessoas quer relacionados com o mundo em geral.

As questões relacionadas com a assiduidade, pontualidade, relação cordial e cooperativa com os restantes elementos da comunidade educativa foram questões com as quais não me preocupei muito porque fazem parte da minha personalidade e da minha maneira de estar na vida, respeitando-as sempre, não só na escola como também na minha vida do dia-a-dia.

Uma dificuldade sentida que influenciou as aprendizagens dos alunos e que está intimamente relacionada com a componente ética-profissional, foi a entrega dos documentos de planeamento fora do prazo, não tendo estes a aplicabilidade que se pretendia.

Para além disto, disponibilizei-me e comprometi-me a ajudar no que fosse necessário para o acompanhamento dos alunos no corta-mato distrital, mega-salto e mega-sprint na escola, sendo estas experiências novas e enriquecedoras não ao nível de conhecimentos, nem organizacional, mas ao nível das estratégias que visam um são conviver com os alunos fora do contexto de sala de aula.

Paralelamente ao estágio pedagógico, os quatro elementos do Núcleo de Estágio realizaram a unidade curricular “Projectos e Parcerias Educativas”, na qual organizámos os “Jogos Sem Fronteiras Aquáticos” e os “Jogos de Rua”, onde foi necessário trabalhar em equipa, prontificando-me a realizar qualquer tarefa com a máxima responsabilidade. Na minha opinião, o trabalho de grupo poderia ser efectuado de outra forma, caso todos os elementos do referido grupo tivessem disponibilidade para discutir e por em prática certas ideias. Realço que estou bastante satisfeito com todos os elementos, mas de facto poderíamos ser mais solidários e cultivarmos uma entre-ajuda mais profícua.

Para concluir devo referir que me sinto completamente realizado pois fui honesto comigo próprio, com quem me orientou, com os colegas de estágio e alunos e acima de tudo, respeitei o compromisso entre a Faculdade de Ciências de Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra e o Agrupamento de Escolas de Montemor-o-Velho.

5. QUESTÕES DILEMÁTICAS

Em conversa com outros colegas estagiários, deparei-me com certos dilemas que me levaram a reflectir sobre determinados aspectos do estágio, tentando perceber quais os mais vantajosos para aplicar no processo de ensino-

aprendizagem. Sobre estes assuntos referirei a aplicação dos testes do *fitnessgram* e a carga horária semanal para as aulas de Educação Física.

Como referido anteriormente, para avaliar a aptidão física realizámos no final de cada período alguns testes do *fitnessgram*, mais concretamente o senta e alcança, o vaivém, o teste da extensão de braços e o teste dos abdominais, para avaliar a flexibilidade, a resistência, a força superior e a força média, respectivamente. Para conseguir verificar uma evolução ao longo do ano, no que diz respeito ao desenvolvimento das capacidades motoras, foi necessário recolher dados num momento inicial do ano lectivo para depois, compararmos com os dados recolhidos no final de cada período. Importa referir que estes testes visam identificar se o aluno se encontra na zona saudável ou não. No Plano Nacional de Educação Física, está explícito que é fundamental que “em cada ano de escolaridade os alunos atinjam essa zona saudável”, podendo ser aplicada a bateria de testes do *fitnessgram* uma, duas ou três vezes por ano, ou tantas quantas as definidas em grupo de área disciplinar. Na minha opinião, é fundamental aplicar numa primeira fase os testes, não só para verificar uma evolução, mas também para analisar os níveis de condição física inicial dos alunos e posteriormente aplicar uma vez em cada período, observando se de facto os alunos conseguiram desenvolver as suas capacidades motoras.

Em grupo de área disciplinar, ficou decidido que para o sétimo ano de escolaridade se iriam realizar duas sessões por semana, uma de noventa minutos e a outra de quarenta e cinco minutos, perfazendo o total de cento e trinta e cinco minutos por semana. Mas será esta distribuição da carga horária ideal? Será que assim conseguimos satisfazer as necessidades dos alunos?

No programa de Educação Física do terceiro ciclo, está presente que de facto se deve realizar no total da semana cento e trinta e cinco minutos no mínimo, devendo ser estes minutos referentes ao tempo útil de aula. No mesmo programa de Educação Física, diz que o desejável seria a concretização de três aulas por semana de quarenta e cinco minutos cada, pois, só com este número de sessões é que conseguiremos obter melhorias ao nível da aptidão física. Quando não é possível distribuir esta carga horária desejável, compete ao professor sensibilizar os alunos para a prática da actividade física fora do contexto de sala de aula, colocando os alunos a par dos processos de elevação e manutenção da condição física.

6. INOVAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

No que diz respeito aos modelos de planeamento do processo ensino-aprendizagem da disciplina de Educação Física, temos o modelo de planificação por blocos, por etapas e “misto”.

O modelo por etapas não é novidade nenhuma para os professores de Educação Física, mas já não se poderá dizer o mesmo em relação à sua prática, uma vez que o modelo mais utilizado pelos professores da área é o modelo por blocos.

O modelo por etapas é caracterizado pela distribuição das matérias ao longo do ano com o fim de alcançar determinados objectivos, permitindo também uma distribuição dos conteúdos mais alargada, influenciando directamente as aprendizagens dos alunos. Para que isto aconteça, é fundamental assumir um compromisso com os objectivos traçados após analisar os resultados alcançados através da avaliação diagnóstica. É importante hierarquizar esses objectivos e definir objectivos prioritários. Este modelo é ainda caracterizado por aulas tendencialmente politemáticas, pela facilidade de realizar ajustamentos, pela maior individualização e respeito pelos ritmos de aprendizagem, pela maior inclusividade e maior continuidade na formação. Por sua vez, devido às aulas politemáticas, é imprescindível a disponibilidade total de espaços polivalentes para a realização deste tipo de aulas, que nem todas as escolas possuem, dificultando, por sua vez, o controlo da aula devido à sua complexidade.

O referido modelo encontra-se muitas vezes referido no Programa Nacional de Educação Física, no qual está descrito que “os programas foram elaborados na perspectiva de que a sua aplicação não será uma simples sequência de exercitação de acções de cada uma matéria, em blocos sucessivos”, ou seja, todas as matérias deverão ser abordadas ao longo de todo o ano evitando um período restrito do mesmo. Assim, Rosado (n.d) afirma que existem quatro grandes etapas: avaliação inicial; aprendizagem/desenvolvimento; desenvolvimento/aplicação; e consolidação/aplicação/revisão.

Na avaliação inicial, o professor verifica qual o nível de desempenho, conhecimentos e atitudes dos seus alunos, para posteriormente definir objectivos. As aulas destinadas à avaliação inicial, serviram, também para rever conteúdos abordadas em anos anteriores. Deverá ser estabelecido um maior período para a

etapa de aprendizagem/desenvolvimento, onde os alunos assimilam e exercitam conteúdos de forma a interiorizá-los. Na etapa de desenvolvimento/aplicação, os alunos aplicam os conteúdos abordados até ao respectivo momento, sendo possível recuperar atrasos. Por último, na etapa de consolidação/aplicação/revisão, os alunos consolidam todos os conteúdos, podendo o professor traçar novos desafios.

A prática transferível consiste em construir situações que permitam a exercitação de conteúdos, princípios e regras em matérias semelhantes. Essas semelhanças permitem agrupar matérias como os jogos desportivos colectivos de invasão (andebol, futsal e basquetebol), actividades rítmicas expressivas como ginástica de solo, entre outros. Esta prática permite um ensino coerente, evita o subaproveitamento do tempo disponível, a repetição dos conteúdos e asseguram o respeito pelos problemas específicos de cada modalidade, Bayer (1985).

Desta forma, o aluno, através de uma prática multifacetada, impedirá a especialização precoce certificando a possibilidade de transferir as suas obtenções numa actividade, para outra matéria, Garganta (1991). O mesmo autor afirma que “a aprendizagem encontra-se assim facilitada logo que o aluno perceba, numa estrutura do jogo, uma identidade com uma estrutura já encontrada e que ele reconhece no mesmo ou noutro jogo”.

Assim, parece ser conveniente construir, nas fases iniciais da aprendizagem, uma metodologia que favoreça a assimilação de princípios e conteúdos comuns nas matérias semelhantes”.

Com a aplicação do modelo tradicional nos jogos desportivos colectivos, Garcia (2003) mencionado na obra de Ricardo (2005) afirma que os resultados da aprendizagem não são significativos, “acrescentando pouco ou nada à capacidade de perceber e actuar no jogo”. Assim, surge a necessidade de procurar modelos alternativos para o ensino dos jogos. No modelo de ensino Teaching Games for Understanding, os alunos são ensinados a apreciar a forma avançada do jogo através da participação do jogo modificado, tendo como vantagens o entusiasmo e a motivação que as situações de jogo proporcionam, permitindo melhorar a compreensão do jogo por parte dos alunos sendo estes menos dependentes do professor e poderá ser realizada uma transferência de conteúdos entre modalidades com características similares, dando uso ao conceito de prática transferível.

Durante a minha experiência de estágio o presente modelo foi aplicado sobretudo nos jogos desportivos colectivos de invasão (basquetebol e andebol), mais concretamente numa primeira fase em que recorriamos a jogos reduzidos e/ou condicionados de acordo com o nível de desempenho inicial dos alunos. Deste modo, Oliveira (n/d) em “Etapas de Aprendizagem no Basquetebol” defende que se aprende o jogo jogando, sendo neste que se consolidam as melhores apropriações.

7. APROFUNDAMENTO DO TEMA:

Nos dias de hoje, não cabe apenas ao professor transmitir o legado cultural, mas sim, centrar o processo de ensino-aprendizagem em cada aluno, satisfazendo as suas necessidades para que os consiga levar ao sucesso. Deste modo, para além de o professor ter as qualificações necessárias para exercer, deverá actualizar constantemente os seus conhecimentos e procurar solucionar problemas ocorridos dentro da sala de aula. Fernandez Balboa (1991) defende que a formação de professores se faça ao longo da vida, terminando no último dia de leccionação.

A minha experiência durante este Estágio assim o provou, pois deparei-me com o caso de um aluno com características particulares que me obrigou a reflectir, pesquisar e encontrar novas formas de o integrar e motivar nas actividades desenvolvidas em contexto de aula, na disciplina de Educação Física. Isto também permite criar um clima positivo na aula, estabelecendo a harmonia e ordem “necessárias à aprendizagem e ao trabalho produzido na aula”, Oliveira (2002).

7.1. DESCRIÇÃO DO CASO:

O referido aluno encontra-se no sétimo ano de escolaridade, tem uma idade superior à dos colegas, tendo reprovado por duas vezes no quinto ano de escolaridade. Apresenta uma constituição física bastante desenvolvida para a idade que tem, é praticante federado de futebol há vários anos, e sendo bom atleta consegue resolver com facilidade qualquer tarefa que lhe é proposta. Vê a escola como uma nulidade, não respeitando colegas, funcionários e mesmo os professores, assumindo um mau comportamento no espaço de sala de aula, sendo necessário estar constantemente a chamá-lo à atenção. Relativamente ao meio familiar, os pais encontram-se divorciados, sendo o seu pai toxicodependente, encontrando-se neste momento num centro de reabilitação, vivendo o discente com a mãe e o padrasto.

Após um episódio de mau comportamento do aluno, foi convocada uma reunião com a Encarregada de Educação, a mãe, e com a Directora de Turma, concluindo-se que esta não acompanha o processo educativo do seu filho.

Devido à minha inexperiência, ao longo do ano lectivo foram implementadas estratégias de forma aleatória, para verificar quais os seus efeitos no aluno de forma a apurar as estratégias que se revelavam positivas.

Houve várias estratégias para integrar o aluno na turma, tentando numa primeira fase combater os comportamentos de indisciplina e posteriormente tentar motivar o aluno para a prática da actividade física dentro do recinto de aula. Para melhor organizar o presente documento, primeiro irei referir as estratégias ligadas ao planeamento e de seguida às estratégias ligadas à intervenção. Por último referirei outras estratégias não usadas nas aula, mas que poderiam ter resultado.

Mas o que são na verdade estratégias de ensino? Carreiro da Costa (1984) definiu como “uma forma de organizar as condições de ensino-aprendizagem com o objectivo de facilitar a movimentação do aluno de um estado potencial de capacidade para um estado real”, não havendo uma necessariamente melhor que outra.

A minha primeira estratégia, relativamente ao planeamento, foi tentar conhecer melhor o aluno em causa, conversando com a professora de Educação Física com quem leccionou no ano transacto e com a presente Directora de turma. Ambas me confirmaram que era um aluno muito mal educado e que se recusava a realizar certas tarefas na aula. Contudo, para mim, esta informação não chegava e tentei perceber as causas mais profundas de onde poderia advir esta indisciplina. Depois de saber que o aluno era acompanhado todas as semanas pelo psicólogo da escola, dirigi-me a este e, mais uma vez, à professora de Educação Física do passado ano lectivo e as conclusões a que chegámos foram diferentes. A professora acredita que este comportamento poderá ser devido ao meio familiar, onde em casa ninguém acompanha o seu percurso escolar, nunca o repreendem mesmo que trate mal a mãe e isso poderá levá-lo a não saber estabelecer um limite. Já o psicólogo da escola, defende que como o aluno apresenta dificuldades nas restantes disciplinas, ele quer mostrar que na Educação Física consegue ser o melhor, impondo a força do seu corpo acabando muitas das vezes por magoar os seus colegas e desrespeitando a autoridade do professor. Na minha modesta opinião,

este aluno tem de facto falta de afecto, precisando de estar, constantemente, de chamar a atenção. Pude observar nas aulas dos desportos colectivos de invasão (andebol e basquetebol), que o discente não se preocupa minimamente com quem está ao seu redor, marcando os colegas de uma forma bruta e desadequada e quando se encontra em condições para finalizar, tenta sempre acertar na cabeça de quem está a defender a baliza, concluindo que o aluno revela instintos de malvadez.

Mesmo com todas as informações fornecidas, no início do ano lectivo pensava que o aluno agia dessa forma por se tratar de um professor estagiário, podendo este revelar algum nervosismo e falta de confiança, pois Oliveira (2002) afirma que “a falta de segurança, a menor capacidade de controlo dos seus alunos e a menor eficácia na prevenção dos problemas são os ingredientes que favorecem, contra o desejo dos jovens e professores, os comportamentos inadequados dos seus alunos. Estes ousam ultrapassar mais facilmente os limites tolerados”. Mas em conversa com outros docentes que leccionavam a mesma turma, concluí que o aluno tinha um comportamento idêntico e, por vezes, pior.

7.2. ESTRATÉGIAS IMPLEMENTADAS:

Uma estratégia que tive que aperfeiçoar nas primeiras semanas do Estágio foi a de manter um maior empenhamento da turma nas tarefas propostas e a boa organização do material desportivo em relação ao espaço disponível, muitas das vezes estando este preparado desde o início da aula até ao seu final para evitar perda de tempo nas transições entre exercícios, Good & Brophy (1994). Desta forma, antes de colocar as imagens da distribuição do material pelo recinto de aula no plano de aula, elaborava num documento de rascunho a melhor disposição do mesmo material, tendo em conta factores como a segurança dos alunos, os exercícios seleccionados e a redução dos comportamentos de desvio.

Outro aspecto não menos importante de referir, retrata o facto de ter que planificar o espaço de aprendizagem, mantendo os alunos mais irrequietos, mais afastados uns dos outros, mas que estivessem ao meu alcance de modo a conseguir controlá-los.

Também tentei organizar os grupos em função das necessidades dos alunos e em função deste aluno, colocando-o com alunos mais calmos e que o pudessem

motivar mais para a prática da actividade física, conseguindo que a turma estivesse envolvida na aprendizagem, pois assim já não distraía também os seus colegas.

Brito (1986) mencionado por Piéron colocou em evidência uma importante estratégia como forma a prevenir o aparecimento de comportamentos inapropriados tornando as sessões e tarefas propostas agradáveis, recorrendo à diversificação, ao movimento e ao prazer, por forma a tornar o jovem mais activo, como que distraído de possíveis comportamentos indesejados. Assim deverei motivar os alunos para a actividade física, propondo tarefas diferentes e ser inovador. Mas aqui surgiu um problema que diz respeito à obrigatoriedade de realizar matérias que o aluno não gosta de executar como foi o caso da ginástica de solo e dança, desinteressando-se com facilidade as actividades propostas.

No que diz respeito às estratégias de intervenção, fui obrigado a estabelecer, desde cedo, regras e rotinas a cumprir para o bom funcionamento das aulas, reduzindo a confusão e a oportunidade para comportamentos desviantes, disponibilizando tempo para as tarefas de interesse, Aires (2010). Já Oliveira (2002), afirma que as rotinas criadas pelos professores, não só reduzem a incerteza que pode conduzir a problemas de indisciplina, mas também mantém a fluidez da aula, a continuidade da actividade e o envolvimento dos alunos na tarefa.

A primeira rotina estabelecida foi colocar um papel com a divisão dos alunos por grupos, distinguidos por cor, no qual os alunos deveriam vestir os respectivos coletes no início da aula. Assim, não perdia tempo com instruções e os alunos passavam mais tempo em actividade, contornando os comportamentos de desvio. Outra regra imposta a fim de conseguir explicar um raciocínio lógico e claro, foi dizer a todos que primeiro falava o docente e só depois poderiam colocar as questões. O aluno em causa estava situado num lugar estratégico (isolado dos outros, mas à minha frente) para não distrair os colegas. Também foi possível verificar que sempre que se dirigiam aos balneários a meio da aula, os funcionários do pavilhão ou as funcionárias do polidesportivo vinham-se queixar que o aluno batia nos colegas ou que sujava o respectivo balneário. Para ultrapassar este problema ficou decidido que, todos os alunos que quisessem beber água no decorrer das aulas de Educação Física, seriam obrigados a trazer uma garrafa de água de casa. Muitas vezes os alunos chegavam agitados à aula e na instrução inicial tinha dificuldades que me ouvissem, sendo necessário sentá-los e aí conseguia controlar melhor a turma. Em

certas matérias, tinha que ter um procedimento especial, como foi o caso do badminton, colocando volantes e raquetes no solo para evitar que todos se dirigissem ao carrinho de transporte do material e o aluno magoasse alguém a disputar o material mais solicitado. Na ginástica, optei por colocar o aluno com uma rapariga, no colchão mais perto do local onde eu estaria com maior frequência. No minitrampolim, qualquer grupo que finalizasse os saltos tinha que o colocar na posição de segurança, pois sempre que não o faziam, deparava-me com o aluno a realizar mortais ou outro tipo de salto que não os abordados nas aulas. Nos desportos colectivos de invasão, como o aluno estava sempre a magoar os colegas e a retirar-lhes a bola facilmente, este tinha que estar a dois metros do portador da bola, reduzindo assim a probabilidade de incidentes ocorridos na aula.

Uma outra estratégia usada na aula, para combater a indisciplina do aluno foi puni-lo sempre que não respeitasse o professor ou algum colega, obrigando-o a cumprir uma determinada tarefa que não era do seu agrado, como por exemplo uma corrida à volta do campo por um período longo ou então sentava-se e era obrigado a assistir à aula até ao fim. Esta estratégia era contra a pedagogia estudada, mas optei por este recurso educativo no sentido de modificar o seu comportamento. Esta experiência não resultou porque verifiquei que, deste modo, criava um clima ainda mais pesado e, em função do castigo, ou o aluno não realiza os exercícios planificados e portanto não aprendia ou então estava em inactividade.

Depois de verificar que a estratégia anterior não teve o devido efeito, optei por não dar demasiada atenção ao aluno, apenas dirigindo-me a este quando realmente precisava de receber algum tipo de feedback, optando sempre pelo reforço positivo. Esta estratégia obteve melhores resultados que a anterior, tentando mantê-la em todas as aulas, mas como ser humano que sou, havia dias que não conseguia tolerar certas atitudes.

No que diz respeito à forma como o professor se posiciona e como circula na sala de aula, também pode ser considerada uma estratégia para controlar melhor os alunos, tendo que ser este deslocamento o mais imprevisível possível de forma a manter todos no seu campo de visão. Quando o professor tem que intervir individualmente ou num pequeno grupo, não deve desligar-se do resto da turma. Deste modo, responde às necessidades pessoais dos alunos sem interromper o desenvolvimento das actividades da turma.

Devido à minha formação pessoal, evitei sempre criar um conflito com este aluno, repreendendo-o quando achava necessário mas nunca o desrespeitando. Rosado (1998) mencionado por Oliveira, afirma que é decisivo evitar situações que ridicularizem os jovens, nomeadamente em matéria de sentimentos, medo ou ansiedade, evitar envergonhar, depreciar ou ironizar. Uma percepção de humilhação e de fracasso repetido terá de ser evitada.

Era difícil motivar o aluno para a prática da actividade física, por vários motivos, entre os quais destaco a obrigatoriedade de prática da actividade física nas aulas de Educação Física e por não ter ninguém que possa competir com ele. Mesmo assim, sempre que fosse possível criava uma pequena competição em vários exercícios, como por exemplo, quem realiza mais batimentos no badminton, verificando um aumento da motivação, mas também verificando uma deturpação do que se pretendia com o exercício e a perturbação da acção dos colegas para seu próprio benefício.

Reparei que o que mais revoltava este aluno era a maneira como lidava com o seu tipo de comportamento indisciplinado e com a indisciplina dos outros. Deveria adoptar uma atitude coerente face aos problemas de aprendizagem e de disciplina. Antes de reagir a qualquer incidente, o professor deve compreender o aluno e as razões que o levaram a comportar-se fora dos limites.

Outra estratégia que poderia ter alguma utilidade na referida situação, seria por exemplo, assumir uma atitude de liderança, nos primeiros dias de aulas, cabendo ao professor transmitir aos seus alunos as formas de comportamento apropriados, dizer-lhes quais as regras do jogo, para que as aulas decorram o melhor possível, Hayman e Moskowitz (1975) e Sidentop (1991).

Oliveira (2002), afirma ser importante aplicar uma estratégia que garante quase sempre o sucesso, que é iniciar a aula dizendo aos alunos o que se espera deles.

Sempre que o aluno assuma uma atitude provocatória, o professor precisa de responder a essa provocação de modo diferente, ou seja, se o aluno gritar, este espera que o professor grite mais alto, acabando por criar uma situação de conflito com o aluno, terminando quase sempre com a expulsão do aluno. Se, pelo contrário, o professor responder calmamente com uma frase do género: “Se continua a gritar

vai ficar cada vez mais sozinho” – é possível que a surpresa da resposta produza algum efeito.

7.3. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Posso concluir que para um profissional sem experiência é difícil perceber o porquê de determinados comportamentos dos alunos e como se deverá prevenir ou intervir perante comportamentos de indisciplina.

Na minha opinião, ao longo deste ano lectivo houve estratégias que resultaram e outras nem por isso. A melhor delas foi interpretar o aluno como um caso particular, mas em situação de aula não o distinguir dos restantes alunos da turma, o que por vezes era difícil pois os níveis de saturação eram elevados e planificar cada aula tendo em conta o seu comportamento e utilizar sempre o reforço positivo era uma tarefa extremamente exigente e de difícil execução. Mas sempre que o aluno não expressava vontade de participar na aula, eu como professor, não conseguia motivá-lo para inverter a sua atitude..

Para Sidentop (1990) a indisciplina é inerente à qualidade de ensino, ou seja, se se ensina bem não se tem grandes problemas de comportamento. “A dificuldade está na escolha da mais correcta combinação da actividade com o melhor método de ensino, que contribua para que os alunos sejam disciplinados e se esforcem”. Concordo plenamente com o autor, mas se o aluno estiver disposto a não aprender, por mais que o professor seja experiente, ou por mais estratégias aplicadas na aula, este não o vai conseguir motivar para a aprendizagem.

8. CONCLUSÃO

Quando tenho oportunidade de realizar a minha reflexão autocrítica sobre o presente ano lectivo estou consciente que o mesmo foi muito importante para a minha formação, pois adquiri conhecimentos teóricos nos três anos da licenciatura e no primeiro ano de Mestrado, pondo-os em prática neste ano lectivo, reflectindo a cada decisão que tomava tentando melhorar os aspectos negativos e posteriormente os aplicar novamente. Através desta vivência com a realidade educativa posso afirmar que hoje apresento um vasto repertório de competências para conduzir os meus futuros alunos rumo ao sucesso, contudo ainda há um vasto caminho a percorrer e muitos conhecimentos para adquirir ao longo da minha carreira.

Segundo Perrenoud (2002), a formação inicial deve desenvolver os recursos básicos, bem como treinar as pessoas para aplicá-los e reflectir se tiveram o devido efeito.

Outro aspecto de primordial importância consiste na formação contínua, que ocorre no desenrolar de toda a carreira profissional após a aquisição da certificação profissional e prolongar-se-á até ao seu último dia de leccionação, devendo ser realizada de forma organizada, de modo ao docente se actualizar, tornando-se mais crítico, reflexivo e empreendedor, Rodrigues & Esteves (1993). Também importa referir que estas duas fases deverão ser concebidas de forma articulada.

Sinto-me bastante satisfeito e confiante ao verificar que houve uma enorme evolução desde as primeiras aulas até ao presente momento. Esta nova experiência permitiu-me adquirir sobretudo estratégias de ensino e de planeamento, mas também competências para reflectir em tudo o que é aplicável dentro e fora da aula. Tudo isto para que a futura tomada de decisão seja a mais acertada possível, visando o sucesso dos alunos e a qualidade de ensino em geral.

Ainda em relação ao Estágio Pedagógico, refiro novamente que num momento inicial me sentia pouco confiante desconhecendo por completo toda a estrutura na qual assentava o referido Estágio, tendo a firme consciência que o grau de dificuldade subiria alguns patamares em relação aos anos anteriores.

Para concluir não posso deixar de referir que foi um ano extremamente difícil, bastante trabalhoso, exigindo o máximo da minha pessoa e foi frequente “sacrificar” momentos da minha vida pessoal para conseguir dar resposta ao trabalho exigido. Hoje, reconheço que esses sacrifícios se traduziram numa mais valia para a minha formação pessoal e profissional, pois as opções tomadas ao longo deste ano lectivo permitiram-me crescer não só como futuro profissional, mas sobretudo como Homem em todas as vertentes que a palavra representa. Momentos houve em que me sentia completamente frustrado e desiludido, pois em todas as aulas e em todos os documentos produzidos eram encontradas falhas. Com o decorrer do tempo fui-me mentalizando posteriormente que não existem aulas perfeitas e como afirmou o pensador Winston Churchill, “o sucesso é ir de fracasso em fracasso sem perder o entusiasmo”. Assim, quando comecei a perceber e articular todo o processo de ensino-aprendizagem, a aplicar melhor as estratégias e metodologias de ensino nas aulas e a verificar que os alunos estavam a aprender, observando melhorias nas

suas execuções, era com enorme prazer e satisfação que leccionava as minhas aulas, perdendo todo o nervosismo que até aqui me atormentava e ao mesmo tempo ia sentindo que à medida que o tempo avançava, exercia melhor o controlo da aula e dos próprios alunos.

Foi um caminho difícil e penoso preenchido com alguns momentos conturbados mas felizmente os momentos bons ultrapassaram, e de que maneira, outros menos positivos.

A vida é constituída por pequenos avanços e recuos de desilusões e alegrias, mas no mais importante é que no fim de todo um processo se retirem o que de melhor ela contém e nos ajude a sermos melhores profissionais e melhores em sociedade.

Vivenciando o meio escolar, mais propriamente o corpo docente, onde interagem tantos indivíduos com personalidades tão díspares, apercebi-me que nem todos estão dispostos a ajudar, nem todos se querem envolver na busca do sucesso escolar dos seus alunos e nem todos aceitam a nossa forma de estar e de pensar. Quero dizer com isto que o conformismo de alguns e a necessidade que outros têm em criticar, são inimigos de uma boa relação entre todos os envolventes da comunidade escolar.

Em relação ao trabalho individual reconheço que é bastante importante, pois o professor será capaz de pesquisar e ser autónomo para concretizar os seus interesses, mas também é fundamental o trabalho em colaboração com os seus pares, como é o caso do Núcleo de Estágio com o grupo disciplinar de Educação Física e dos outros docentes que leccionavam a mesma turma, incluindo a Directora de Turma. Este trabalho de colaboração entre todos os intervenientes não foi realizado como estava à espera, gorando por completo as minhas expectativas.

Relativamente ao tema/problema, Aires (2010) afirma que a sociedade de hoje está a sofrer grandes alterações ao nível dos comportamentos sociais, em que os indivíduos perderam os valores morais, dificultando a vida em comunidade. E isto acontece dentro da sala de aula, em que os alunos não respeitam o professor, ou não lhes dão o devido valor. Um estudo realizado por Curto (1997) diz que o que mais poderá provocar tais comportamentos na aula é a relação entre o professor e o aluno. Já Sidentop (1990) diz que a indisciplina é inerente à qualidade de ensino, ou seja, se se ensina bem não se tem grandes problemas de comportamento. Estrela

(1994) defende que ligado “directamente à autoridade do professor, os fenómenos de disciplina e indisciplina na aula remetem directamente para o campo da relação pedagógica de que constituem aspectos relevantes”. Para concluir e como referido anteriormente, na minha modesta opinião penso que, se o aluno não estiver predisposto para a aprendizagem, o professor nada conseguirá ensinar ao aluno. A autoridade do professor também está intimamente ligada aos comportamentos inapropriados, bem com à personalidade e imagem que o professor transmite.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AIRES, X.M. (2010). *Disciplina na Sala de Aula: Um guia de boas práticas para professores do 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário* (2ª Edição). Lisboa: Edições Silabo).
- ALLAL, L (1989). *Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação* (pp.59-118).
- BAYER, C. (1986). *La ensananza de los joegos desportivos colectivos*. Barcelona: Hispano Europea.
- BENTO, J. O. (1998): *Planeamento e Avaliação em Educação Física*. Livros. Horizonte.
- BOSSLE, F. (2002). *Planejamento de Ensino na Educação Física – Uma Contribuição ao Colectivo Docente*. Revista Movimento, Porto Alegre, V.8, N. 1, p. 31-39.
- COSTA, L.C.A., NASCIMENTO, J.V. (2004), *O ensino da técnica e da tática: Novas abordagens metodológicas*, Revista da Educação Física/UEM. Volume 15 (nº2) pp 49-56. Disponível em: www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article.
- CURTO, P.M. (1998). *A escola e a Indisciplina* (Edição Especial: Encontros de Educação). Porto: Porto Editora.
- DE KETELE, J., DAMAS, M.J. (1985). *Observar para avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.

- DIRECÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA (n.d). *Currículo Nacional de Ensino Básico – Competências Essenciais Educação Física*. Disponível em: www.dgic.min.edu.pt.
- ESTRELA, M.T. (1994), *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula*. (2ª edição). Porto: Porto Editora.
- FACHADA, M., NOBRE, P., SILVA, E. (2011): *Apontamentos da Disciplina de Didáctica da Educação Física e Desporto Escolar do Mestrado do Ensino da Educação Física do Ensino Básico e Secundário do ano lectivo 2011/2012*. FCDEF. Coimbra.
- FERNANDES, D. (2008, set./dez.). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens*. Estudos em Avaliação Educacional. V. 19, nº 41, pp 347 a 372.
- FERNANDES, (D. 1994). *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem: Avaliação Criterial/Avaliação Normativa*. Lisboa: IIE.
- GARGANTA, J. (1991). *Planeamento e Periodização do treino – Futebol*. Revista Horizonte nº 42.
- LUCKESI, C.C. (1992). *Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica*. Série Ideias nº 15, São Paulo: FDE, pp. 115-125. Disponível em: www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_15_p115-125_c.pdf.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (2001). *Programa de Educação Física do 3º ciclo do Ensino Básico*. Lisboa. Portugal.
- MORETTO, V. P. *Planejamento: planejando a educação para o desenvolvimento de competências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. (1985). *Horizonte*, V. II Nº1, p. 23-32
- OLIVEIRA, J.C. (Setembro/Outubro), *Dossier: Etapas de Aprendizagem no Basquetebol*, Revista horizonte, volume XI, nº 63.
- OLIVEIRA, M. (2002), *A indisciplina em aulas de Educação Física – Estudos das crenças e procedimentos dos professores relativamente aos comportamentos de*

indisciplina dos alunos nas aulas de Educação Física do 2º e 3º ciclos de ensino básico. Instituto superior politécnico Viseu. Viseu

- PIÉRION, M (1999). *Para una Enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas.* INDE Publicaciones. 1º edição, Barcelona.

- PINTO, J. (2004). *A avaliação em educação.* Escola Superior de Educação de Setúbal.

- RIBEIRO, L. (1999). *Tipos de avaliação*, p. 75-92.

- RICARDO, V. (2005). *Novas estratégias de ensino para jogos desportivos. Um estudo experimental na modalidade de basquetebol em alunos do 9º ano de escolaridade.* Dissertação apresentada às provas de Mestrado em Ciências do Desporto na área de especialização em Desporto para Crianças e Jovens (Tese não publicada). Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física – Universidade do Porto. Porto.

- ROSADO, A. (n.d). *Documento de apoio: Modelos de Lecionação em Educação Física.*

- SCHMITZ, E. *Fundamentos da Didáctica.* 7ª Ed. São Leopoldo, RS: Editora Unisinos, 2000. (p. 101 a 110).

- SIEDENTOP, D. (1998). *Las estrategias generales de enseñanza. In aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE.

- SIEDENTOP, D. (1991). *Developing teaching skills in phusical education* . (3º Edição). Mountain View, California: Mayfield Publishing Company.

- TOMLINSON, C.A. (2000). *Diferentiation of instruction in the Elementary Grades,* EIR Digest (08/200 ed.)